



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANTONIO GILDÁZIO DE ANDRADE FREIRE

**ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MARANGUAPE-CE**

FORTALEZA

2024

ANTONIO GILDÁZIO DE ANDRADE FREIRE

**ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MARANGUAPE-CE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Bernadete de Souza Porto

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F933a Freire, Antonio Gildázio de.

Análise dos fundamentos pedagógicos da política de formação continuada de professores do Município de Maranguape-Ce / Antonio Gildázio de Freire. – 2024.

146 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Bernadete de Souza Porto.

1. formação continuada. 2. Maranguape-CE. 3. ensino fundamental. 4. pressupostos pedagógicos. I. Título.
CDD 370

ANTONIO GILDÁZIO DE ANDRADE FREIRE

**ANÁLISE DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MARANGUAPE-CE.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação

Aprovada em: 19/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Bernadete de Souza Porto (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Vanessa Campos de Lara Jakimiuk
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.
À minha família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela certeza do não abandono.

A todos os meus familiares - pais, irmãos, sobrinhos(as), cunhados(as) - por sempre confiarem em mim.

Aos meus amigos de sempre – eles sabem de quem estou falando – por estarem sempre presentes em minha vida.

Ao Wallyson Lopes, com quem divido minhas angústias e alegrias.

Ao meu amigo, Hugo Filho, pelo apoio e força no início desse processo, quando me ajudou a conseguir o afastamento para os estudos.

À minha amiga, Fabiola Moraes, que desde o início desta jornada esteve sempre comigo.

À Lourdes, doutoranda, uma amiga que, apesar de nunca termos nos visto, tenho um carinho e admiração por sua história, Obrigado pelo acolhimento.

Aos professores e professoras das disciplinas pelas quais passei. Foi tão bom aprender com cada um. Sou imensamente grato.

À Secretaria Municipal de Educação de Maranguape, em especial à técnica Eliana Viana, que sempre esteve aberta a me ajudar.

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria de Educação de Maracanaú, por entenderem minhas ausências.

À UFC, esta instituição tão estimada e acolhedora.

Aos professores Vanessa Jakimiuk e Mirtiel Frankson, pelos ensinamentos e sugestões na minha qualificação.

À professora Bernadete Porto, minha orientadora, por tanto amor, acolhimento e paciência.

RESUMO

Este estudo apresenta como objeto os pressupostos pedagógicos que embasam a política de formação continuada dos professores do município de Maranguape-CE. Realizado no decurso do não de 2023, emerge da necessidade de ampliar as discussões em torno das problemáticas da formação de professores, neste caso, da formação continuada. Tem como questão-base de pesquisa: Quais são os pressupostos pedagógicos da Política de Formação Continuada dos professores de Maranguape-CE? Seu objetivo geral é analisar os pressupostos pedagógicos da Formação Continuada dos Professores do Município de Maranguape-CE. São objetivos específicos: 1) descrever a concepção de formação continuada presente na política de formação de Maranguape-CE; 2) analisar a política de formação de professores de Maranguape-CE com base nos documentos do município. A pesquisa traz como perspectiva a reflexão sobre as bases pedagógicas que sustentam as práticas da formação continuada, ou seja, se estão fundamentadas em princípios mais individualistas ou colaborativos ou, ainda, técnicos, práticos ou críticos, o que leva este estudo a identificar se estes fundamentos contribuem para uma educação progressista e emancipatória ou se corroboram com uma educação que preza pelo pragmatismo que atende aos interesses neoliberais. Temos como principais fontes de análise para fundamentação deste estudo, sobre a categoria formação continuada de professores, os escritos de Davis (2011 e 2012); Diniz-Pereira (2014); Freire (2018); Gatti (2017); Imbernón (2010), Lima (2002); Moreira (2003); Pimenta e Ghedin (2002); Saviani (2009), entre outros. Para a categoria ensino fundamental, recorremos à literatura de Franco, Alves e Bonamino (2007) Flach (2015), Oliveira (2007), além de outras colaborações. Com base em uma abordagem qualitativa (Lüdke e André, 1986) da pesquisa em educação, em que as interpretações são mais valorizadas que as ideias preconcebidas, este trabalho optou por uma pesquisa bibliográfica e documental, por meio das quais realizamos uma análise interpretativa da política de formação de professores e das diretrizes educacionais do município de Maranguape/Ce. Como resultado principal, com base nas pesquisas feitas na literatura disponível sobre a temática, bem como na análise dos documentos do município pesquisado, depreende-se que a Política de Formação Continuada de Professores está ligada mais a uma prática técnica que corrobora com a pedagogia baseada no desempenho de competências e habilidades, em atendimento aos organismos internacionais e ao sistema capitalista, distanciando-se da real necessidade dos docentes e dos estudantes, fato que evidencia-se com base nas análises documentais que norteiam o processo de formação continuada do município. Tais evidências ora surgem explícitas nos documentos, quando coloca como centralidade a busca pelos resultados notadamente das avaliações externas, ora latentes ao se referir, conceitualmente, a uma ideia progressista de educação, no entanto, em termos práticos, voltam-se à busca incessante por resultados em que as metodologias se dão com viés técnico e pragmático.

Palavras-chave: formação continuada; Maranguape-CE; ensino fundamental; pressupostos pedagógicos.

ABSTRACT

This study presents as its object the pedagogical assumptions that underpin the policy of continuing education for teachers in the municipality of Maranguape-CE. Carried out during the year 2023, it emerges from the need to expand discussions around the issues of teacher education, in this case, continuing education. Its basic research question is: What are the pedagogical assumptions of the Continuing Education Policy for teachers in Maranguape-CE? Its general objective is to analyze the pedagogical assumptions of the Continuing Education for Teachers in the Municipality of Maranguape-CE. The specific objectives are: 1) to describe the concept of continuing education present in the training policy of Maranguape-CE; 2) to analyze the teacher training policy of Maranguape-CE based on the municipality's documents. The research brings as a perspective the reflection on the pedagogical bases that support the practices of continuing education, that is, whether they are based on more individualistic or collaborative principles or, even, technical, practical or critical, which leads this study to identify whether these foundations contribute to a progressive and emancipatory education or whether they corroborate with an education that values pragmatism that serves neoliberal interests. We have as main sources of analysis to support this study, on the category of continuing education for teachers, the writings of Davis (2011 and 2012); Diniz-Pereira (2014); Freire (2018); Gatti (2017); Imbernón (2010), Lima (2002); Moreira (2003); Pimenta and Ghedin (2002); Saviani (2009), among others. For the elementary education category, we used the literature of Franco, Alves and Bonamino (2007), Flach (2015), Oliveira (2007), and other collaborations. Based on a qualitative approach (Lüdke and André, 1986) to education research, in which interpretations are more valued than preconceived ideas, this work opted for bibliographic and documentary research, through which we carried out an interpretative analysis of the teacher training policy and educational guidelines of the municipality of Maranguape/CE. As a main result, based on the research done in the available literature on the subject, as well as on the analysis of the documents of the municipality studied, it is inferred that the Continuing Teacher Training Policy is linked more to a technical practice that corroborates the pedagogy based on the performance of skills and abilities, in compliance with international organizations and the capitalist system, distancing itself from the real needs of teachers and students, a fact that is evidenced based on the documentary analyses that guide the continuing education process of the municipality. Such evidence sometimes appears explicitly in the documents, when the search for results, notably from external evaluations, is central, sometimes latent when referring, conceptually, to a progressive idea of education, however, in practical terms, it turns to the incessant search for results in which methodologies are given with a technical and pragmatic bias.

Keywords: continuing training; Maranguape-CE; elementary school; pedagogical assumptions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Relação pressupostos pedagógicos e suas finalidades

Figura 2 – Relação pressupostos pedagógicos e suas finalidades

Figura 3 – Trajeto da pesquisa bibliográfica

Figura 4 – Movimento cílico da formação continuada do município de Maranguape

Figura 5 – Termos presentes na política de formação continuada de Maranguape.

Quadro 1 – Quantidades de trabalhos encontrados que abordam a temática formação de professores e quem fazem relação com a nossa, por plataforma.

Quadro 2 – Temas mais abordados pela 106 publicações localizadas nas plataformas pesquisadas, a partir da categoria formação de professores.

Quadro 3 – Trabalhos destacados na pesquisa com os quais mais se aproximam a nossa, por autor, título, metodologia, resultados e sujeitos.

Quadro 4 – Relação entre objetivos e instrumentos de coleta de dados

Quadro 5 – Quantidade de professores participantes da formação continuada do município de Maranguape por Etapa/Componente Curricular, em 2023.

Quadro 6 – Plano de trabalho das formações de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do ensino fundamental

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular.
- BNC - Formação Continuada - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
- BCCM - Base Comum Curricular de Maranguape.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEJAM - Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú.
- CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação.
- DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará.
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa.
- MAIS PAIC - Programa Aprendizagem na Idade Certa.
- MEC - Ministério da Educação.
- OMS - Organização Mundial da Saúde.
- PNE - Plano Nacional de Educação.
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.
- SEDUC - Secretaria da Educação do Ceará.
- SME - Secretaria Municipal de Educação.
- SPAEC - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará.
- SCIELO - Scientific Electronic Library Online
- UECE – Universidade Estadual do Ceará.
- UFC – Universidade Federal do Ceará.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Trajetória de vida pessoal e profissional do pesquisador: relação com a temática e inquietações	18
1.2	Encontro com os escritos sobre formação de professores	24
1.3	Problematização	29
1.4	Maranguape/Ce: contextualização histórica	35
1.5	Metodologia da pesquisa	37
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCUSSÕES TEÓRICAS	40
2.1	Formação continuada de professores: de que formação estamos falando?	48
2.2	Política de Formação Continuada dos Professores do Ensino fundamental – anos finais: a quem serve?	62
3	ANÁLISE DOCUMENTAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MARANGUAPE-CEARÁ	77
4	UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE MARANGUAPE-CEARÁ	84
4.1	Diretrizes para a educação municipal e Política de Formação Continuada dos professores	85
4.2	Formação Continuada dos Professores do sistema municipal de ensino de Maranguape: que pressupostos pedagógicos a sustentam?	93
4.3	Para que uma formação continuada centrada na pedagogia das competências?	102
4.4	Análise da formação de professores do ensino fundamental de Maranguape	112
4.5	Proposta de formação: necessidade dos professores e alunos <i>versus</i> anseio do sistema capitalista	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	143

1 INTRODUÇÃO

Com o título “Análise dos fundamentos pedagógicos da política de formação continuada de professores do município de Maranguape-Ce.”, esta pesquisa tem substância na necessidade de discutirmos amplamente o processo de formação continuada dos professores com o intuito de contribuirmos para a melhoria das políticas públicas em educação, especialmente do município mencionado no título desta dissertação.

É certo que a formação de professores, seja a inicial ou continuada, não é a “salvação” para os problemas relacionados à educação, porém, mitigar tais problemas passa, necessariamente, pelo processo de construção dos conhecimentos pertinentes à prática e atuação docentes, sendo necessário centralizar, para além da aprendizagem somente do aluno, a aquisição dos saberes também dos professores, certos de que, quanto mais os docentes debatem temáticas pedagógicas e educacionais, mais possível é que sua prática seja aprimorada e qualificada.

Nestes termos, debater sobre o processo de formação de professores tem se mostrado cada vez mais necessário e pertinente no sentido de buscar melhorias para as práticas docentes e, consequentemente, para o processo de aprendizagem. Quando se trata da formação continuada de professores do Ensino Fundamental, questão central neste trabalho de pesquisa, várias inquietações surgiram na perspectiva de se encontrar respostas às indagações e questões relacionadas aos processos formativos, que se configuraram como elemento de fortalecimento da atuação do professor. Os pontos que nos inquietaram e levaram a esta pesquisa será pauta de discussão ainda nesta introdução.

As discussões empreendidas no presente trabalho são regidas por aspectos de extrema relevância social, educacional e política, dadas as transformações ocorridas ao longo da história da educação brasileira em relação ao Ensino Fundamental, à docência nesta etapa de ensino e as políticas de formação continuada. Mudanças tais que, em hipótese, ocorreram/ocorrem com vistas à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e à implementação de práticas que atendam à realidade dos estudantes, o que nos cumpre refletir se, de fato, temos alcançado os patamares desejados para uma educação que transforme e emancipe porque se têm docentes com práticas democráticas que superam o “ingênuo a partir do pensar certo, produzido em comunhão entre discente e docente” (FREIRE, 2018, p. 39).

As mudanças nas políticas de educação no Brasil ocorridas nas últimas décadas, especialmente a partir de 1990, atingiram os programas de formação inicial e continuada de professores, tendo como ideia central a de que melhorando a formação, qualificaria o trabalho do professor. No entanto, há interesses que são velados por trás dessas formações e toda a sua materialidade fundamenta-se em práticas reproduktivistas com base na pedagogia de competências, opondo-se às perspectivas formativas que fundamentem uma prática que leve os estudantes a pensarem criticamente.

Como já dissemos anteriormente, é sabido que a formação dos professores não pode corrigir todas as falhas de um sistema de ensino, portanto não podemos esperar que um determinado programa de formação supra todos os problemas da prática do professor e, consequentemente, da aprendizagem dos estudantes, no entanto é urgente e necessário compreender os processos de formação continuada, tendo em vista ser, estrategicamente, basilares para melhoria da qualidade educacional.

Para tanto, é necessário compreender que a formação continuada de professores se apresenta de diversas formas, modelos e objetivos. Nesse contexto há de se refletir sobre os aspectos que envolvem essa formação considerando seu papel central no processo de (re)construção da prática docente. É fundamental dizer que o processo de formação, seja inicial ou a continuada, configura-se como aspecto relevante para a compreensão teórica das diversas pedagogias e para o desempenho de práticas as quais vislumbram metodologias de impacto na aprendizagem.

Com base nessas reflexões é que optamos por voltar nosso olhar para a **Política de Formação Continuada do Município de Maranguape**, entendendo que, a partir da realidade desse município, podemos ser capazes de compreender melhor os aspectos que embasam as políticas no âmbito local como um recorte de políticas nacionais e/ou estaduais, que interferem na atuação docente.

Neste sentido, salientamos que este trabalho de pesquisa não tem como foco a verificação da prática pedagógica do docente, mas como essa política de formação, materializada por meio dos encontros com os professores, orienta a atuação em sala de aula, possibilitando-nos identificar convergências e/ou divergências, contradições, modelos, pressupostos pedagógicos que a referida política traz com o que se é proposto aos docentes no decorrer desses encontros.

O interesse por pesquisar esta temática deu-se a partir de várias indagações sobre a Política de Formação de Maranguape e, também, por fazer parte de nossa experiência profissional. Ele nasce de reflexões sobre minha própria prática tanto como formador, como professor dos anos finais do ensino fundamental do Município de Maranguape/Ce. Portanto, a temática advém de inquietações em relação à formação continuada descontextualizada da realidade dos professores ou mesmo da supervalorização em relação às avaliações externas, utilizando-se do espaço formativo para repassar “fórmulas prontas” para o atingimento dos índices e metas. Não cabe aqui aprofundar essa questão sobre o uso dos espaços de formações como meio de espalhamento das políticas de avaliação em larga escala, entretanto interessa-nos refletir os lugares de formação como espaços de debates e diálogos sobre as práticas pedagógicas dos docentes e as vivências em sala de aula.

Nestes temos é que elencamos como questão central desta pesquisa: Quais são os princípios pedagógicos da Política de Formação Continuada dos professores de Maranguape-CE? As questões específicas que desdobram a central são as seguintes: Qual a concepção de formação continuada presente na política do município? A formação de professores do município realizada pela Secretaria Municipal de Educação parte da necessidade dos professores e alunos?

Partindo das questões acima, elegemos como **objetivo geral**: Analisar os pressupostos pedagógicos da Formação Continuada dos professores do Município de Maranguape/Ce. E como **específicos**: descrever a concepção de formação continuada presente na política de formação de Maranguape; discutir a política de formação de professores de Maranguape-CE com base nos documentos do município.

A fim de que os objetivos fossem alcançados e para dar sustentação a esta pesquisa utilizamo-nos de alguns aportes teóricos e metodológicos os quais foram escolhidos com o rigor exigido pela pesquisa, entendendo serem estes os caminhos que nos levariam à concretização deste trabalho.

Na perspectiva teórica, para discussão em torno dos diversos modelos de formação de professores, recorremos aos estudos de Davis et al (2011), Diniz-Pereira (2014) e Saviani (2009), os quais nos proporcionaram conceituações para melhor entendimento dessa categoria. Tratando-se de Ensino Fundamental, trouxemos como marco teórico os apontamentos de Flach (2015), Franco, Alves e Bonamino (2007) e Oliveira (2007), os quais discorrem sobre a

categoria do Ensino Fundamental, apontando mudanças que afetaram também a formação de professores. Outros autores também nos foram bastante úteis para uma melhor compreensão em torno do objeto desta pesquisa. Salientemos que, para além dos aportes teóricos, recorremos como subsídio documental à Política de Formação de Professores do Município de Maranguape e as Diretrizes Educacionais do Município, a fim de que pudéssemos analisá-los.

É importante dar destaque que o processo para realização deste trabalho de pesquisa inicia-se em um período marcado no Brasil e no mundo como um dos momentos mais difíceis vividos pela humanidade, no caso, a pandemia¹ da COVID-19. Iniciada em Whuan, na China, em dezembro de 2019, e declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, a doença trouxe consequências gravíssimas ao mundo todo. No Brasil, além do desemprego e do aumento substancial das desigualdades sociais, foram mais de 700.000 vidas ceifadas por conta do novo Coronavírus², responsável por causar infecções respiratórias graves.

Indubitavelmente, a crise sanitária provocou problemas de todas as ordens e escancarou as desigualdades sociais no Brasil. No campo da educação houve aumento da evasão escolar e retardo no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que as atividades foram sendo desenvolvidas de forma remota, em que docentes e discentes ficaram separados por meio de uma tela. A necessidade de um *lockdown*³ afastou completamente as pessoas e o convívio passou a se dâ ao espaço estrito dos lares, fato que esvaziou os prédios escolares e universidades e congestionou as plataformas digitais como estratégias de continuidade ao processo de ensinar e aprender, forçando os docentes a acessar a internet e se utilizar dos diversos meios de encurtamento de distância com os alunos e familiares, fato que, embora favorável ao processo educacional daquele momento, tão logo revelou as diferenças e desigualdades quanto ao acesso à internet, o que revela também a diferença de classe, por grande parte dos estudantes de escolas

¹ Termo usado para descrever situações em que uma doença infecciosa ameaça muitas pessoas de forma simultânea no mundo inteiro. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>. Acesso em 18 de julho de 2023.

² É uma nova cepa de Corona vírus que havia sido previamente identificada em humanos. Conhecido como 2019-nCoV ou COVID-19, ele só foi detectado após a notificação de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. Disponível em <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus>. Acesso em 18 de julho de 2023.

³ É o correspondente, em inglês, a confinamento, mas passou a ser adotada no Brasil pelo seu uso corrente nas discussões internacionais acerca de formas de evitar a circulação de pessoas e a disseminação do vírus. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/agencia-brasil-explica-entenda-o-que-e-o-lockdown>. Acesso em 18 de julho de 2023.

públicas, ao tempo em que demonstrou enormes fragilidades no ensino remoto e nas relações das famílias com o processo de educação das crianças e jovens. Não é surpresa afirmar que os mais afetados foram os mais pobres, classe completamente vulnerável social e economicamente, e que ficou uma lacuna em termos de aprendizagem durante o período pandêmico, fato que força sistemas, escolas, gestores, docentes e alunos a buscarem mitigar os prejuízos que herdamos dos dois primeiros anos da COVID-19.

Os primeiros passos dados para a diminuição dos casos da doença no Brasil ocorreram com o início da vacinação em janeiro de 2021, um grande salto da ciência que, em tempo reduzido, conseguiu desenvolver o que seria a maior esperança do mundo e do nosso país. Apesar do governo negacionista da época e da campanha contrária à vacina, aos poucos fomos avançando e retomando nossas atividades com a certeza de que a pandemia nos deixou prejuízos incalculáveis em diversos campos.

Voltando à temática específica deste trabalho de pesquisa, reiteramos a relevância do tema em estudo dadas as necessidades de empreendermos debates, bem como ampliá-los, já que a formação continuada de professores estará sempre enumerada como uma das estratégias de melhoria do processo ensino-aprendizagem. Quando tratamos dessa formação no município de Maranguape/Ce, entendemos ser ainda mais importante, tendo em vista que não encontramos pesquisas específicas como a proposta em tela nestes escritos, fato que coloca esta dissertação como referência para estudos futuros, na perspectiva de que contribuamos para o campo educacional do referido município.

Com efeito, deixar de debater sobre formação docente pode provocar um reducionismo ao sentido que ela dá à educação brasileira e como acontece nos municípios, correndo o risco de deixarmos que os programas de formação de professores foquem em práticas que atendem às políticas neoliberais e que coloquem a pedagogia das competências como questão central no processo de ensino e aprendizagem. É necessário refletir os modelos, ideias e conceitos de formação continuada de professores para que possamos qualificar cada vez mais o trabalho docente.

Na subseção seguinte, apresentaremos a relação do pesquisador com o tema deste estudo, enfatizando a trajetória pessoal e profissional dando destaque ao seu processo de formação e aproximação com a formação de professores, tema que ganhou centralidade e interesse de nossa parte.

1.1 Trajetória de vida pessoal e profissional do pesquisador: relação com a temática e inquietações

Pensamos que é importante nos apresentar como pesquisadores colocando um pouco de quem somos, nossa trajetória e principais os acontecimentos que marcaram nossa história de vida pessoal e profissional. Quem somos, quem nos tornarmos ou que identidade estamos construindo é fruto de uma trajetória marcada por uma diversidade de aprendizagens que se deram/dão pela convivência, pela vida acadêmica, pela nossa história e atuação na sociedade, etc, fatores que nos direcionam a interesses, escolhas e decisões. Não obstante, no decorrer desta narração ficarão explícitos meus encontros com a temática abordada e como chegamos a ela.

Minha história de vida inicia-se na década de 1980, quando no mês de janeiro do referido ano, nasci na sede da cidade de Maranguape, mas cresci em uma comunidade com pouco mais de 2.000 habitantes, chamada Umarizeiras. Esta localidade é um distrito do município de Maranguape e tem características rurais, dando-lhe aspecto e face de um interior que apresenta necessidades sociais as quais oportunizem seus moradores a alcançar seus sonhos, desejos e alegrias que todos merecemos.

Posso dizer que cresci em uma família que me ensinou o que poderia fazer de melhor na minha vida: estudar. Os cinco irmãos sempre foram muito cobrados pelos pais para frequentar a escola e tirar boas notas. Falando em escola, indiscutivelmente, fui muito feliz nas quais estudei. Minha mãe cobrava-me um respeito enorme pelos professores e, em memória afetiva, lembro-me que todo 15 de outubro ela organizava um presente para meus professores.

Fui aluno de escola pública durante todo o ensino fundamental (na época 1º grau), que se concluía na 8ª série, durante os anos de 1987 a 1994. Essas escolas se localizavam em comunidades vizinhas a minha, tendo em vista que no distrito em que até hoje resido só tinha escola que ofertava até a 4ª série. Todos os estudantes pertenciam a mesma classe social, não havendo diferença acentuada entre nós. Quando entrei para o ensino médio (2º grau), em 1995, fui matriculado em uma escola privada, que fica na sede do município, e aí pude presenciar e sentir na pele atos de preconceito por não pertencer, desde sempre, àquele grupo. De início, não fui bem acolhido pelos outros alunos, porém, professores e gestores trataram de me incluir e acolher.

Sendo um aluno participativo em sala de aula, fui alfabetizado aos 7 anos, no mesmo que ingressei na escola, e durante minha trajetória até o fim do ensino fundamental (1º grau), pude fazer parte de grêmios estudantis, atividades extraclasse e eventos que as escolas

organizavam, o que me fazia sentir parte, ser acolhido e me encontrar o espaço da sala de aula, onde eu gostava muito de estar. Lembro-me muito claramente que estava sempre disposto a ajudar os professores, o que me fez ser colocado em todas as minhas turmas como líder e representante dos alunos. Penso que essa relação que tinha com os professores foi a responsável pelo meu primeiro encontro com a profissão docente.

Minha ida para uma escola privada no ensino médio (2º grau), que cursei entre os anos de 1995 a 1997, tinha um objetivo claro colocado pelos meus pais: prestar vestibular, aquele ainda tradicional, que costumávamos nos inscrever e ir para Fortaleza para prestar o exame na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Terminada a educação básica, prestei vestibular para licenciatura em química, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), porém não obtive êxito, e Letras, na Universidade Federal do Ceará (UFC), passando somente na 1ª fase. Óbvio que me desestimulei um pouco, principalmente pela sensação de não ter realizado, de imediato, o desejo dos meus pais. Minha vontade em dar-lhes orgulho me fizeram continuar estudando até passar no curso de Letras na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), no ano 2000. Ao tempo em que estudava para prestar o vestibular, comecei a ser chamado para substituir professores em sala de aula, por ocasião de afastamentos diversos. Este foi meu segundo encontro com a profissão, o que me deu a certeza de que eu seguiria no magistério.

Tinha apenas 19 anos quando comecei a ser chamado de professor na minha comunidade, tendo em vista que eu passara a ser parte da vida dos alunos, já que era frequente minha presença nas escolas do meu distrito e de distritos vizinhos. Em 2001, quando ainda estava na graduação, fui convidado para coordenar um centro de educação infantil, tendo aceitado o desafio, o que me fez ter a convicção de que eu seria professor.

Neste momento, tenho meu primeiro contato com os cursos de formação continuada de professores, visto que pude participar de diversos, especialmente voltados para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Conclui minha graduação no ano de 2005 e, sem dúvidas, foi um divisor de águas para minha carreira profissional, tendo em vista que eu podia enxergar diversas perspectivas, além de estar convicto do que eu gostaria de seguir como profissional. Porém, antes de terminar o curso superior, o município de Maranguape abriria um concurso para professor e seria o último a aceitar como pré-requisito de ingresso, o nível médio na modalidade normal. Como não concluiria minha graduação a tempo para inscrever-me, matriculei-me no curso

pedagógico, modalidade semipresencial, no município de Maracanaú, cidade também da região metropolitana de Fortaleza, com distância de apenas 6 km de Maranguape.

Fiz o curso no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanaú (CEJAM), o qual conclui em 6 (seis) meses. Destaco este curso como sendo mais um dos meus encontros tanto com minha própria certeza do que eu queria seguir, como também com a formação docente, especialmente por meio dos encontros que participávamos e que tínhamos de ministrar aulas sobre um determinado tema. Assim, pude participar do certame para professor de educação básica no ano de 2003, no qual fui aprovado em 1º lugar. Desde 02 de fevereiro de 2004, tornei-me professor efetivo do município de Maranguape, um ano antes de concluir o curso superior.

Dou destaque a mais um encontro meu com a formação continuada de professores quando, no ano de 2003, já lecionando na rede municipal de ensino de Maranguape como professor temporário, fui convidado pela minha formadora para fazer parte da equipe de formadores da educação infantil, experiência que vivi por, pelo menos, 2 anos. Depois, tornei-me assessor escolar na mesma etapa e, já concursado, assumi a formação de professores pois mais 4 anos, e também tive experiência de ser formador de língua portuguesa dos professores do ensino fundamental anos finais também por um período mais 4 anos (2009 a 2012).

No ano de 2013 resolvi estabelecer novas práticas, só que dessa vez na gestão escolar. Passei no processo seletivo para gestores e assumi a direção da maior escola do município de Maranguape, o Centro de Educação Municipal Deputado Manoel Rodrigues, tendo permanecido por um ano. Destaco como uma das principais ações de minha gestão, a formação com foco na escola e nos professores, quando as coordenadoras pedagógicas e eu, reuníamos mensalmente todos os professores da escola no turno noturno, ocasião única em que conseguíssemos juntar todo o coletivo de docente, já que a carga horária do planejamento não permite que reunamos todos os professores. Os encontros tinham como objetivo discutir temáticas pedagógicas com vistas à melhoria da prática docente, além de rever o projeto político pedagógico. Cabe salientar que a adesão era de todos o corpo docente da escola.

Minha passagem curta pela escola deveu-se ao fato de, em 2013, ter sido aprovado no concurso para professor do Município de Maracanaú, onde me encontro atualmente como técnico da Secretaria de Educação do mesmo município. Destaco que ao longo dos anos fui sentindo a necessidade de cursar pedagogia, o que me fez prestar vestibular na UECE tendo sido aprovado, porém no momento, estou com matrícula trancada pelo fato de me dedicar ao

mestrado acadêmico, outro sonho que, embora me veja diante de alguns percalços, tenho buscado realizar.

É perceptível até aqui que, por várias ocasiões, encontrei-me com a temática da formação de professores, o que, certamente, levou-me a decidir por aprofundá-la. Sempre me inquietei defronte às situações que iam de encontro ao que eu acreditava e pregava, principalmente quando se trata da ação do docente em sala de aula e os aspectos que a perneiam, o que no meu entendimento, conseguimos assegurar um trabalho emancipador ou também o contrário disto. Logo, definir este tema foi um tanto quanto desafiador, certo de que minhas preconcepções acerca do assunto poderiam de alguma forma prejudicar o andamento do trabalho. É certo também que a minha experiência de dezenove anos como professor efetivo do Município de Maranguape acumulou questionamentos, dúvidas, erros, acertos, certezas e, principalmente, desafios, estes sempre presentes nos diversos momentos como profissional, ora como professor em sala de aula, ora como formador de professores e gestores, sempre em busca de encontrar respostas para as questões surgidas no dia a dia, e que as teorias não estavam prontas a nos responder. O fato é que as reflexões e debates feitos nos encontros formativos podem contribuir significativamente para as mudanças requeridas para a concretização de ações exitosas com reflexo na sala de aula, local onde os saberes sistematizados e da experiência ocorrem de forma articulada.

Retomando o período em que me graduei (2001-2005), destaco aspectos que também se apresentam pertinentes na escolha da discussão do tema deste trabalho. Meu percurso acadêmico durante o curso de graduação, no início dos anos 2000, provocou em mim análises importantes sobre que tipo de professor eu seria. Lembro-me muito lucidamente, que na disciplina chamada “Didática e Organização Curricular” os diálogos proporcionados me puseram em questionamento sobre minha própria competência para atuar como professor, visto que a disciplina e minha formação inicial como um todo me diziam que não seria tão simples, face às transformações que ocorriam com a chegada do novo século. Tragédia anunciada ou prenúncio de que teríamos de resistir aos grandes desafios e mudanças educacionais que ocorriam durante aquele período?

Como visto, a formação de professores sempre foi objeto constante de minha prática e também das reflexões feitas desde muito cedo. Ainda que fosse uma reflexão baseada completamente nas experiências vividas, sem nenhum caráter científico, pus-me a pensar que grande parte dos problemas pedagógicos estariam na formação docente, especialmente pela

história da educação no Brasil que, por muito tempo, teve seu quadro de profissionais composto por professores sem formação, ou ainda com formação em nível médio, na modalidade normal, e ensinava todas as matérias do currículo formal e sistematizado. Mesmo depois das formações iniciais em ensino superior, tais problemas persistiam, visto que os cursos que formavam os docentes se davam, em grande parte, por meio de licenciaturas curtas que duravam 2 anos ou ainda por instituições de ensino superior privadas em que a qualidade do curso de pedagogia deixava a desejar. Além disso, a possibilidade de acesso ao ensino superior era muito restrita e também desigual, considerando que os docentes que voltaram aos bancos escolares, já sendo trabalhadores, apresentavam mais dificuldades no percurso de sua formação inicial.

Outro momento de minha trajetória que dou destaque e que me permitiu vivenciar e refletir o processo de formação de professores, dessa vez como formador da Secretaria de Educação de Maranguape no período entre 2009 e 2012. Neste caso, as experiências se baseiam na formação continuada que nos últimos 15 anos ganharam importância por força de programas do Governo Federal e do Estado do Ceará, os quais empreenderam esforços para o desenvolvimento de práticas direcionadas principalmente ao alcance de metas, o que, por um lado evidenciou a formação continuada como política pública de valorização profissional, e por outro alinhou o seu programa ao ensino de práticas em detrimento de teorias com vistas às avaliações em larga escala, valorizando, deste modo, as políticas neoliberais as quais, decerto, refletem de forma negativa sobre a formação docente. Não foi de imediato que se compreendeu o que havia por trás dessa política quando da sua implantação, fato que corroborou com nossas práticas completamente consonantes com as orientações e intenções reproduтивistas e mecanicistas requeridas pelos testes que também ganhavam ênfase em todo o país. “Essas e outras medidas somadas a tantas outras mais passam pela vida profissional dos professores sem que compreendam com clareza os determinantes e a intencionalidade de tais ações” (PIMENTA E LIMA, 2019), o que fortaleceu as políticas de avaliação externa, ao tempo em que o processo de formação valorizava as práticas que seriam aplicadas em sala de aula sem, necessariamente, relacioná-las às teorias de aprendizagem. É como se o papel dos formadores fosse oferecer os caminhos indiscutivelmente corretos ou mesmo passes de mágica para que os resultados de tais avaliações fossem alcançados conforme desejo do governo e que não traduzem a realidade das instituições de ensino, ao contrário, fortalecem cada vez mais as políticas neoliberais.

Outra inquietação em relação às formações continuadas diz respeito às abordagens desconectadas com o currículo da escola, este mesmo currículo que pode inclusive fortalecer

as práticas de dominação em uma sociedade dividida entre dominantes e dominados. Porém, o que chama a atenção é que a estrutura ou programa das formações privilegiam as matrizes de referência das avaliações externas em detrimento das discussões teóricas e práticas acerca de uma proposta curricular que reflita a realidade na qual a escola está inserida. Essas matrizes referem-se às construções teóricas que dão base para a elaboração dos itens dos testes utilizados nas avaliações em larga escala, indicando as habilidades que serão medidas nos referidos testes. Longe de ser o currículo da escola, essas matrizes ganharam força e notoriedade, especialmente nas formações dos professores, com o objetivo de delimitar às práticas docentes com vista à obtenção dos resultados, numa perspectiva mercadológica, fruto do neoliberalismo, para atender às expectativas do sistema capitalista.

Entre tantas inquietações que motivaram a escolha desta temática para a pesquisa do Mestrado, não poderia deixar de citar um dos mais importantes livros que marcou minha trajetória como profissional e como estudante, no caso, “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente”, do grande educador brasileiro, Paulo Freire (FREIRE, 2018). A primeira vez que li os escritos desse material não tive dúvidas que se fazia premente uma reflexão sobre que professores temos e que professores queremos para a sociedade atual e para o futuro. A obra discorre sobre saberes fundamentais à prática dos professores as quais devem ser permeadas de características progressistas com a intencionalidade de formar para a emancipação do indivíduo, para a transformação social e autonomia dos estudantes. Corroborando com a professora Edna Castro de Oliveira, que escreveu o prefácio da 57^a edição, o livro trata de ideias criativas e esperançosas sobre os desafios do dia a dia da prática docente e dos conflitos existentes na sua prática.

No livro Pedagogia da Autonomia, especialmente na introdução ao primeiro capítulo, fica evidente que Paulo Freire aborda sua necessidade de refletir sobre a prática educativa quando se trata de formação docente. A discussão trazida no livro aborda que a formação do(a) professor(a) progressista deve garantir o tratamento dos saberes fundamentais à prática educativo-crítica, de modo que os docentes tornem-se sujeitos da produção do saber e compreendam que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018, p. 24).

Entende-se, desta forma, que o processo ensinar-aprender está intimamente ligado às relações entre os sujeitos de que dele participam. Neste sentido, é um processo mútuo que pode desenvolver ação transformadora, tanto para quem ensina como para quem aprende

(relação docente/discente), o que nos leva a corroborar com o pensamento de Freire (2018, p. 25) quando coloca que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Em superação às práticas que valorizam à educação bancária e as ações conservadoras as quais fortalecem uma educação acrítica, inerte às diferenças sociais e aliada à manutenção do *status quo* de uma escola ainda excludente, é que Paulo Freire nos provoca a refletir sobre a formação do professor na perspectiva progressista, capaz de promover práticas para a formação crítica do conhecimento, a partir de saberes que assegurem uma boa formação docente e uma relação dialógica com o(a) educando(a).

As reflexões trazidas pela obra de Paulo Freire, indubitavelmente, provocaram-me no sentido de inquietar-me diante de práticas evasivas ou de reproduções de uma educação baseada no silêncio, quando a necessidade era de formar estudantes para a insurgência contra as injustiças e a dominação do povo oprimido. Para tanto, faz-se necessária a formação de professores capazes de levarem para as salas de aula práticas emancipatórias, até porque, ensinar não é um ato mecânico, mas sim, dinâmico e que leva ao pensamento crítico, tarefa que faz da formação docente uma necessidade substancial. Paulo Freire toma sua insistência – como ele mesmo diz – em deixar muito claro que ensinar não é transferir conhecimento, mas oferecer condições e possibilidades para sua construção. Nesta perspectiva, não há como pensar em práticas tradicionalistas arraigadas na centralidade do(a) professor(a) e na passividade do estudante. Ao contrário, a possibilidade de construção do conhecimento, dá-se quando o professor se abre às indagações e inquietações, à crítica, à curiosidade e valoriza a dúvida dos alunos e, juntos, – professor(a) e aluno(a) -, constroem o conhecimento.

1.2 Encontro com os escritos sobre formação de professores

Num processo de pesquisa, a análise de outros materiais que discutem nossa temática é pertinente. O processo de busca se faz necessário tendo em vista a ampliação dos debates a partir do que já temos de descobertas e discussões empreendidas por outros pesquisadores. Neste sentido, fizemos buscar diversas em meios eletrônicos com o intuito de ampliar nossa base discursiva a partir de escritos que se aproximam da nossa proposta de trabalho. Para Gil (2008, p. 65), “tradicionalmente, o local privilegiado para a localização das fontes bibliográficas tem sido a biblioteca. No entanto, em virtude da ampla disseminação de materiais bibliográficos em formato eletrônico, assume grande importância a pesquisa feita por meio de bases de dados e sistemas de busca”.

Nossas inquietações assumem papel preponderante nesta busca, tendo em vista a pertinência do movimento buscar/analisar/descobrir em um processo de pesquisa. Neste sentido, partindo dessas inquietações e motivações para discussão deste tema, sentimos a necessidade de potencializar as reflexões nos escritos das pesquisas já realizadas em diversos âmbitos. Para tanto, buscamos realizar um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas em *sites*, a partir dos descritores “formação de professores”, formação continuada de professores”, “ensino fundamental” e “formação de professores de Maranguape”. Dentre os sites pesquisados, destacamos: Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará, *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Salientamos que não houve um recorte temporal para as buscas das produções encontradas.

Quando tratamos do tema formação de professores muitas pesquisas são encontradas, o que demonstra que há uma vasta investigação na área, além de representar o interesse de muitos pesquisadores em aprofundar ainda mais esta temática. Na medida em que fomos identificando os trabalhos, fizemos a leitura do resumo e, em alguns casos da introdução, com o propósito de encontrarmos proximidade com a nossa temática em específico. Deste modo, apresentamos no quadro abaixo, os quantitativos teses ou dissertações achados que fazem relação com nosso proposta de trabalho:

Quadro 1 – Quantidades de trabalhos encontrados que abordam a temática formação de professores e quem fazem relação com a nossa, por plataforma.

Plataforma	Quantidade de achados	Trabalhos destacados
CAPES	25	02
REPOSITÓRIO DA UFC	38	02
SCIELO	43	02
Total	106	06

Quadro 1 – Elaborado pelo autor, 2023.

O quadro acima mostra demonstra uma literatura vasta a respeito da formação de professores, o que significa que se tem discutido de forma constante sobre a formação de professores, principalmente porque encontramos trabalhos publicados em anos diversificados, tendo publicações mais antigas assim como encontramos outras bem mais recentes. Os

trabalhos destacados referem-se aos que analisamos mais a fundo, dada a aproximação com as discussões proposta por nossa temática e pelos nossos objetivos.

Pensamos ser interessante dar destaque aos temas encontrados nos achados, sobretudo a partir das leituras dos resumos e das palavras-chave, demonstrando recorrências nos temas abordados nas teses e dissertações que tratam de formação de professores. Os temas abordados, dispostos no quadro 2, me chamavam à atenção na medida em que conseguíamos identificar relação com o nosso trabalho.

Quadro 2 – Temas mais abordados pelas 106 publicações localizadas nas plataformas pesquisadas, a parti da categoria formação de professores.

Tema	Quantidade encontrada
Formação continuada	45
Formação de professores do ensino fundamental ou médio	29
Formação de professores da educação infantil	21
Tipos de formação continuada	06
Formação de professores e a perspectiva neoliberal	05
Formação continuada de professores de Maranguape	0

Quadro 2 – Elaborado pelo autor, 2023.

Vê-se, portanto, que a maioria dos trabalhos encontrados dá ênfase à formação continuada de professores, foco do nosso trabalho. Cabe colocar que, olhando para o resumo e as palavras-chave, pudemos entender quais temas cada produção aborda, sem aprofundá-los, sendo que depreendemos esforços para os que demos destaque, analisando seus objetivos, metodologias e resultados alcançados.

Destaca-se que os todos estudos encontrados trazem, no nosso entendimento, importantes colaborações para a área da educação uma vez que nos proporcionam leituras sobre esta temática tão apreciada pelos pesquisadores que carregam em suas hipóteses explicações para os fatos, a fim de superar os problemas que estão em torno da formação de professores. A discussão acerca da temática da formação, no entanto, continua para muitos sendo insipiente, no sentido de que os processos de formação ocorrem, por vezes, simplesmente como cumprimento de determinações superiores, sem saber, necessariamente, por que se forma e para que formar docentes.

Deste modo, por mais que encontremos muitas pesquisas com a temática, não se esgota a necessidade de continuarmos debatendo sobre o assunto. Assim demos destaque a seis pesquisas os quais julgamos próximos da nossa proposta de trabalho e dos quais nos valeremos, também, para os debates e reflexões pertinentes ao alcance dos objetivos desta pesquisa. No quadro 3, serão apresentados os achados que demos relevância e que nos debruçamos no sentido compreender bem as metodologias e os resultados alcançados.

Quadro 3 – Trabalhos destacados na pesquisa com os quais mais se aproximam a nossa, por autor, título, metodologia, resultados e sujeitos.

Nº	AUTOR(A)/TÍTULO	METODOLOGIA	RESULTADOS	SUJEITOS
01	RUDINICK, Vanessa Aparecida Cchaloupek. Avaliação dos professores do ensino fundamental II participantes de um programa de formação continuada. (2015) Plataforma: CAPES	Metodologia qualitativa, numa abordagem fenomenológica hermenêutica.	A formação continuada, com base nos dados obtidos, insere os docentes no e com o grupo, estabelecendo relações com o que se é tratado nas formações com a prática de sala de aula, além de várias outras percepções acerca do trabalho docente e sua associação com a formação continuada	10 docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental
02	POLIDO, Aline Maestre. A formação continuada de professores como ferramenta de hegemonia do capital: um desafio para a efetivação da pedagogia histórico-crítica. (2018) Plataforma: CAPES	Pesquisa bibliográfica documental.	Indica que vivemos defronte a alguns desafios quando falamos de formação continuada, uma vez que esta está ancorada no pragmatismo fortalecido pelos sistemas educacionais em buscar soluções prontas e imediatistas em contraposição às práticas reflexivas que levem a uma educação que priorize o desenvolvimento humano e à transformação social.	

	GUEDES, Elizangela Amaral. Formação continuada para professores de Educação Infantil: concepções de profissionais da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. (2011) Plataforma: Repositório da UFC.	A abordagem do trabalho é de cunho qualitativo, sendo a estratégia utilizada o estudo de caso	Evidenciou que as concepções de formação continuada das técnicas de educação estão relacionadas à atualização e ampliação de conhecimentos e as concepções das professoras ressaltam a necessidade de mudança na prática pedagógica. Com relação às percepções dos impactos nas práticas pedagógicas de professoras, as técnicas de educação ressaltam, principalmente, a mudança das concepções de criança por parte das professoras e estas, por sua vez, ressaltam as oportunidades de trocarem experiências com as colegas de profissão e refletirem sobre suas práticas através da relação teoria/prática.	Nove professoras da Educação Infantil e sete professoras-formadoras
03	CHAVES, Edlane de Freitas. A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará (2015) Plataforma: Repositório da UFC.	A abordagem do trabalho é de cunho qualitativo, sendo a estratégia utilizada o estudo de caso	Chegou-se à conclusão, que as professoras necessitam de um programa de formação continuada que reflita sua realidade e que adote práticas críticas e reflexivas.	Oito professoras de Educação Infantil
04	PARDAL, Luís António e MARTINS, António Maria. Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional (2005) Plataforma: Scielo	Tendo em vista a complexidade que envolve a formação, realizou-se no final de 2003 uma pesquisa junto aos professores integrantes de um Centro de formação continuada de professores.	Reforça a ideia, a partir dos que vivem o dia a dia e os efeitos da formação contínua, de que esta pode, se centrada na experiência profissional e pessoal dos professores, constituir uma oportunidade de articulação dos interesses, necessidades e expectativas dos diversos agentes envolvidos no processo e num ato recriador da profissão docente.	Sessenta e sete professores que participam das formações continuadas
06	SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. (2009) Plataforma: Scielo	Pesquisa Bibliográfica	Os escritos do autor trazem-nos uma consonância a respeito da premente necessidade da formação docente considerando diversos aspectos que a permeiam, como as condições de trabalho, decisões políticas, investimentos financeiros, dentre outros	

Quadro 3 – Elaborado pelo autor, 2023.

Feitos alguns levantamentos das produções acadêmico-científicas, dentre tantos escritos encontrados sobre o tema de nosso interesse, destacamos aqueles que mais fazem relação com a formação de professores, sobretudo, a formação continuada, entendendo que as abordagens que serão discutidas neste trabalho poderão contribuir com os estudos citados no quadro acima, dando margens para que novas discussões, no âmbito da formação docente, possam surgir a fim que continuemos galgando melhorias nas políticas de formação de professores e, consequentemente, na democratização do ensino e no fortalecimentos das aprendizagens. Destaca-se que, durante as buscas, não encontramos pesquisas quando utilizamos a categoria “formação de professores de Maranguape”.

1.3 Problematização

A proposição do estudo da formação continuada de professores centra-se na compreensão de que sua concretização advém das políticas de formação implantadas no Brasil, com o espraiamento de ações mais delimitadas quando da elaboração de políticas e propostas efetivadas por cada sistema de ensino. Neste sentido, a reflexão que se faz a respeito desta temática sustenta-se na necessidade de continuarmos repensando as políticas que temos e refletindo sobre as que almejamos. Para tanto, é primordial pesquisarmos e ampliarmos os debates sobre nosso objeto de estudo, especialmente partindo do que consideramos desafiador ainda no campo da formação de professores.

Na nossa vivência com a questão da formação continuada e no acompanhamento da execução das políticas de formação, notadamente no Município de Maranguape/CE, podemos destacar que muitos acontecimentos acompanham as discussões e embates sobre a relação que se estabelecia entre a formação e as necessidades dos docentes. É diante das contradições imbricadas nessa relação que compusemos um repertório cheio de idas e vindas, encontros e desencontros e, ainda, dos desejos de transformação social *versus* soluções imediatistas para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, muitas reflexões nossas deram conta de questionar sobre qual é a base pedagógica da formação continuada enquanto política de educação do município que deve cumprir um papel significativo na profissão docente, compreendendo que o processo de formação dos professores sempre figurou como uma necessidade cabal desses profissionais. Não era difícil identificar, mesmo que de forma empírica, certas fragilidades no processo da formação continuada, tendo em vista que os docentes, em boa parte, frequentavam porque era

uma obrigação imposta pela Secretaria Municipal de Educação, inclusive podiam “sentir no bolso” quando da sua ausência nos encontros, reclamavam da metodologia adotada, avaliavam que o que se trabalha na formação destoava de suas reais necessidades, dentre outros desafios.

O que percebemos é que, embora feitas as adequações, a Política de Formação dos docentes do município segue a Política do Estado do Ceará, por meio do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), que tem como eixo estruturante aproximar os programas de formação continuada do cotidiano escolar e de lapidar o conhecimento dos docentes nas suas áreas específicas.

As adequações da política de Maranguape demonstram, no seu documento, uma certa contradição quando coloca que “a formação de professores é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação efetiva que promova aprendizagem significativa” (POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE MARANGUAPE, 2020), mas que muito claramente, coloca como alguns de seus objetivos “Elevar os indicadores educacionais em 100% das escolas da rede municipal, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental; Relacionar aos Padrões de Desempenho de Língua Portuguesa, nas turmas de 2º ano, bem como nas turmas de 5º e 9º ano, ao componente curricular de Língua Portuguesa e Matemática”, demonstrando que o processo de formação continuada ocorre de acordo com os interesses alheios às necessidades dos docentes e principalmente dos alunos.

O que torna contraditório o conceito da formação continuada e seus objetivos mencionados no parágrafo anterior, está no fato de que o programa de formação demonstra servir a um modelo centrado no atingimento de metas, baseado numa pedagogia das competências, pressupondo encontros formativos mais práticos do que reflexivos, embora o conceito de formação acene para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, o que nos leva a entender que há uma lacuna na Política de Formação Continuada do município.

Diante dessas reflexões, este estudo parte da seguinte questão problematizadora: Quais são os princípios pedagógicos da Política de Formação Continuada dos professores de Maranguape-CE?

A formulação desta questão emerge de afirmações colocadas pelos próprios docentes, dentre as quais podemos destacar: “a formação não condiz com nossa realidade”, ou, ainda, “a formação nos leva a uma prática mecânica que visa preparar os alunos para as provas externas”,

uma demonstração de que o que ocorre nos processos formativos está divergente do que prega o documento que institucionaliza o programa de formação do município. Abaixo, destacamos três falas de professores efetivos que compõem a rede municipal de ensino de Maranguape e que participam dos encontros de formações, mensalmente. Chamaremos os mesmos de professor 1, professor 2 e professor 3, sendo, respectivamente, docentes que lecionam os componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os trechos colocados decorrem de uma solicitação nossa aos professores sobre a formação docente do município de Maranguape. Os critérios pelos quais chegamos a estes professores foram: estar na rede municipal por pelo menos 10 anos e participar de forma ativa do processo de formação promovido pela secretaria de educação. Salientamos que deixamos os docentes totalmente à vontade para seus posicionamentos. O pedido foi feito por meio de ligação telefônica e as opiniões recebidas através de formulário do *google meet*. Vejamos o que os docentes disseram quando indagados sobre como eles veem a formação continuada do município, em quais pressupostos pedagógicos se baseia, destacando potencialidades e fragilidades.

“A formação do município ocorre baseada na BNCC, sobretudo no desenvolvimento das competências e habilidades. O objetivo é para que em sala de aula, a gente desenvolva um trabalho que visa resultados favoráveis nas avaliações em larga escala. Um ponto satisfatório é o trabalho dos formadores, pois eles são muito bons. O foco dos encontros mensais é para que nós professores coloquemos em prática o que nos é repassado nas formações, portanto a formação nos leva a uma prática mecânica que visa preparar os alunos para as provas externas. Sinto falta de uma formação mais lúdica e emancipatória.” (Professor 1)

“Eu vejo a formação como algo positivo, embora precise melhorar em alguns pontos como por exemplo, os conteúdos abordados. Como professor de matemática sinto falta de abordarmos o uso de metodologias ativas para o ensino da matemática. Um fato negativo é que estamos presos à avaliações externas, como SPAECE e Prova Brasil e, além disso, não opinamos sobre como pensamos que deve ser a formação, com base nas necessidades dos nossos alunos. A formação não condiz com nossa realidade. Somos muito cobrados por resultados e por isso acho que deixamos de realizar coisas mais interessantes, tipo, em sala de aula a gente não pode sair muito daquela rotina pensada para o trabalho com provas e simulados. Eu procuro realizar atividades diferentes mesmos em alguns momentos não tendo apoio da escola. Um ponto positivo das formações é que podemos trocar experiências com nossos colegas de trabalho.” (Professor 2)

“A formação tem ajudado muito a nós professores a carregar alguns fardos. É nos encontros que a gente se fortalece. Sabemos que a gente é muito cobrado pela aprendizagem dos nossos alunos, e nos encontros minha formadora dá muitas dicas, inclusive sobre como podemos desenvolver melhor nossas aulas. A gente também é estimulado a participar de olimpíadas da área de ciências como a OBA e ONC.” (Professor 3)

Percebemos, a partir das respostas dos docentes, que a formação continuada de Maranguape tem avançado na perspectiva de uma pedagogia que tem como base o desenvolvimento das competências com vistas ao que se é cobrado nos testes em larga escala.

Nestes termos, entendemos que não há, no programa de formação, pressupostos pedagógicos claros que embasem a formação continuada, evidenciando uma divergência em relação ao que está posto no documento elaborado pelo município. É fato que os docentes também não conseguem responder em quais pressupostos se baseiam o programa de formação de Maranguape.

Há, no bojo da formação continuada, modelos por meio dos quais se estabelecem práticas com objetivos distintos, e que em sua materialidade fortalecem pedagogias que visam transformar a sociedade ou as que optam pela manutenção das classes sociais em favorecimento dos mais ricos. Entendendo isto, é possível que se consiga diferenciar esses modelos, bem como os movimentos a eles associados, quais as perspectivas teórica e prática dos processos de formação, o que, a partir daí, seria possível fazer vinculações e caracterizações para cada modelo, tornando evidente seus objetivos e o que o retroalimenta, se pensarmos em um movimento cíclico de fortalecimento de tal proposta. Nas figuras 1 e 2, demonstramos os modelos e os movimentos que os fortalecem.

Figura 1 – Relação pressupostos pedagógicos e suas finalidades



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Na figura 1 trazemos uma proposta de formação com base na perspectiva progressista, que, ao contrário de uma pedagogia das competências, intenciona a superação de propostas pedagógicas não críticas, em favorecimento do sistema capitalista. O espectro crítico de uma pedagogia que dá sustentabilidade ao processo de formação de professores tem por objetivo a formação crítica dos estudantes, a fim de assegurar a formação humana com vistas à transformação social. Nesta proposta, priorizam-se práticas pedagógicas com base em problematizações as quais, analisadas e debatidas, são levadas a soluções. Portanto, o aluno

pensa, emite opiniões, posiciona-se diante dos problemas e não está limitado aos conteúdos clássicos que são ensinados para os alunos enfrentarem as avaliações externas.

O movimento que se apresenta na figura 1 evidencia que a formação de professores, que tem como base a pedagogia crítica, leva a superação das teorias crítico-reprodutivistas com vistas à formação de pessoas que não apenas reproduzem, mas que criam e transformam, características que são antagônicas aos pressupostos do que modelo de formação de professores a seguir.

Figura 2 - Relação pressupostos pedagógicos e suas finalidades



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Neste sentido entendemos que o processo de formação continuada de professores se distancia dos pressupostos de uma pedagogia histórico-crítica, emancipatória, progressista, em que o objetivo da educação é a transformação social e a formação humana, para corroborar com uma pedagogia que fortaleça a proposta neoliberal de educação, numa perspectiva de atendimento da lógica do capital, em que se estabelece um modelo empresarial de produção, resultados e de aceitação positiva e emergencial do trabalho voltado para o desenvolvimento de competências.

Segundo Souza (2010, p. 142)

A nova cultura empresarial tem buscado construir na classe trabalhadora talvez a mais importante de todas as competências no atual estágio de desenvolvimento do capital: a capacidade para assimilar e aceitar de forma positiva as mudanças que se impõem ao trabalhador no contexto do processo de trabalho e de produção. De modo geral, essas são as competências necessárias à conformação psicofísica do trabalhador aos novos métodos e processos de trabalho e de produção que se consubstanciam na captura da subjetividade operária em nome de uma nova dinâmica de subsunção real do trabalho ao capital.

Compreendendo a política de formação de professores tanto no âmbito nacional como estadual e, também, no caso do município onde se deu esta pesquisa, encontramos evidências que o trabalho docente volta-se para o desenvolvimento de competências, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado e difundido, desde 2017 como a principal referência para que as escolas elaborem seus currículos, o que cabe nos revelar que o processo de formação continuada de professores tem atendido a essa mesma exigência, o que tem nos feito refletir neste trabalho dissertativo sobre os modelo de formação docente adotado do município de Maranguape.

Portanto, a problemática que envolve esta pesquisa olha para esses modelos na busca de identificar as possíveis divergências entre o que o município entende por formação e a quem, de fato, está atendendo. Neste sentido, faz-se necessário evidenciarmos as diferentes propostas de formação de professores baseadas em modelos que surgem perante a pressão do sistema de produção ou que os fortalecem, buscando, assim, entender porque seguir uma proposta que, em vez de objetivar a transformação social, coopera para a manutenção de uma sociedade dividida e completamente desigual.

Saviani (2009) trata de dois modelos, um que foca nos conteúdos culturais-cognitivos e outro que trabalha numa perspectiva didático-pedagógica. Enquanto o primeiro limita-se à formação do professor com foco nos conteúdos disciplinares, entendendo que se o docente sabe do conteúdo, isto basta, o segundo modelo entende que, para além dos conteúdos, é necessário que os docentes compreendam sobre didática, completando a formação com base na binariedade conteúdo-forma.

Davis *et al* (2011) apresentam duas perspectivas de formação continuada docente, uma que se centra no professor, de caráter mais individualista, outra centrada na escola, de caráter colaborativo. O modelo individualista engloba qualificação do professor em termos éticos e políticos, compensação das deficiências advindas do processo de formação inicial e foco na trajetória profissional do professor. Já o modelo colaborativo, com olhar voltado para a instituição de ensino, coloca o coordenador pedagógico como figura importante para o processo de formação docente e determina a escola como o local de formação continuada e permanente.

Em adição a este debate, trazemos Diniz-Pereira (2014), que coloca três abordagens da formação continuada: a primeira, que ele chamou de racionalidade técnica; a segunda, de racionalidade prática e a terceira, racionalidade crítica. A racionalidade técnica, como o nome

sugere, diz respeito a uma prática docente muito mais técnica; a prática, por sua vez, dá lugar à reflexão, não sendo reduzida ao controle técnico; enquanto a racionalidade crítica, contrapondo-se às duas primeiras, coloca a educação em seu aspecto político, que faz o aluno pensar para transformar a sociedade.

Problematizamos a formação continuada de professores com o propósito de fazer emergir uma discussão que nos permita entender que tipo de formação estamos colocando em prática, a quem servimos e para que formamos. Cremos que essas reflexões são importantes para que não reduzamos os encontros formativos à práticas que visem preparar metodologicamente os professores para levarem às salas de aula modelos que cumpram com objetivo de manter a sociedade no controle dos poderosos em vez de transformá-la.

Nossa proposta de debater a formação continuada de professores de Maranguape, especificamente, permitir-nos-á que analisemos o documento que institucionaliza o programa de formação do município, buscando compreender que caminho essa formação percorre, tratando as concepções postas no documento, com suas divergências e/ou convergências, ao tempo que analisamos os pressupostos pedagógicos postos na política de formação de professores do referido município.

1.4 Maranguape/Ce: contextualização histórica

Maranguape é um município cearense que fica na Região Metropolitana de Fortaleza. Distante 28 km da capital cearense, o município possui, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), população estimada em 105.093 habitantes (IBGE, 2022), sendo o 8º maior do Estado do Ceará. Destaca-se no cenário nacional por ser berço de grandes nomes como o do historiador Capistrano de Abreu e do Humorista Chico Anísio, e no cenário estadual por suas belezas naturais como a serra e seus mananciais.

Possui uma extensão territorial de 590,82 km², portanto um município extenso em território, fazendo limite com outros oito municípios, sendo considerado predominantemente urbano, embora seus distritos e comunidades mais distantes da sede do município retratem um aspecto muito mais rural, em que a agricultura se configura como a principal atividade econômica.

Em termos educacionais, o município possui sistema próprio de ensino, não sendo subsidiado pelo conselho estadual, o que dá respaldo para que o conselho municipal de

educação tenha caráter normativo, ou seja, elabore suas próprias resoluções que instituem normas para a educação municipal, em consonância com as normativas estaduais e nacionais.

O município tem uma rede de ensino composta por 82 unidades escolares municipais de Educação Básica, sendo 19 de atendimento exclusivo à educação infantil e 63 de Ensino Fundamental, além de 7 escolas estaduais de Ensino Médio e, de acordo com o Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação, com base no censo escolar de 2022, possui 14.889 estudantes matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos e 3.755 estudantes matriculados no Ensino Médio. Conta com 1.107 professores, sendo 339 do primeiro nível da educação básica e 705 da segunda etapa, além de 63 da Educação de Jovens e Adultos, sendo estes o público-alvo das formações continuadas.

Concernente à formação continuada de professores, Maranguape adota uma prática de encontros com frequência mensal, em que cada professor participa no seu turno de trabalho. Tem duração de 4 horas de atividades presenciais, além das atividades à distância. Todos os docentes, efetivos ou temporários, da educação infantil, ensino fundamental e de sala de leitura participam da formação, totalizando, no mínimo, 05 encontros por ano, com carga horária mínima de 80 horas.

Nos anos finais do ensino fundamental, a formação ocorre para todos os componentes curriculares, excetuando-se a língua inglesa, arte e ensino religioso. Portanto, para cada componente curricular há um formador que tem formação na área e que dedica seu tempo para estudar, planejar a formação, executá-la e coordenar a avaliação juntos aos professores. Este profissional é lotado na secretaria municipal de educação, no setor de formação e avaliação, em que também está o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), o que demonstra uma relação clara entre a formação e o programa, ou seja, o formato das formações está ligado ao do Governo do Estado do Ceará.

No período pandêmico, a formação de professores ocorreu de forma remota, após o município adotar essa prática para as atividades educacionais, visto que se vivia um distanciamento social rigoroso e estratégico para que pudéssemos vencer a pandemia da COVID-19. Neste período, os encontros focaram os trabalhos no desenvolvimento de atividades via tecnologias digitais, a fim de subsidiar escolas e professores para aquele período em que os estudos se deram à distância.

Para análise proposta por esta pesquisa, utilizamos dois documentos que versam sobre a formação continuada do município de Maranguape, no caso as Diretrizes Educacionais do município, revista no ano de 2023, e a Política de Formação Continuada de Maranguape, revista em 2020, além de outros documentos complementares, que tratam dos conceitos de formação continuada do município, seus pressupostos pedagógicos e os conteúdos abordados nos encontros formativos.

1.5 Metodologia da pesquisa

Para chegarmos aos objetivos pretendidos desta pesquisa, fez-se necessário adotar posturas e caminhos que nos permitissem obter êxito no decorrer do percurso. Importa compreender que metodologia relaciona-se, de acordo com Minayo (2001, p. 16), com “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”.

Com uma perspectiva qualitativa, este trabalho de pesquisa utilizou-se dos tipos bibliográfica e documental. A primeira, de acordo com Gil (2001, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Minayo (2001, 53), traz uma afirmação interessante que diz que a pesquisa bibliográfica

Coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social”

Neste sentido, as buscas por bibliografias que discutem sobre o tema pesquisado objetivam a articulação de ideias e conceitos a fim de produzir conhecimentos. Para debate e reflexão deste trabalho recorremos aos teóricos com os quais dialogamos, por meio de seus escritos, em torno da formação de professores, dentre os quais citamos: Davis (2011 e 2012); Diniz-Pereira (2014); Flach (2015); Franco, Alves e Bonamino (2007); Gatti (2017); Lima (2002); Moreira (2003); Oliveira (2007); Pimenta e Ghedin (2002); Saviani (2009), dentre outros.

Já no caso da pesquisa documental, para Gil (2001, p. 46)

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

No caso desta pesquisa tratamos dois documentos do município de Maranguape que abordam sobre a formação de professores, as Diretrizes Educacionais (2023) e a Política de Formação Continuada (2020). Afirmamos que ambos os documentos não receberam, antes deste trabalho, tratamento analítico, considerados, conforme Gil (2001, p. 46), documentos de “primeira mão.”

Deste modo, analisaremos de forma aprofundada, numa perspectiva interpretativa, os conteúdos abordados nos dois documentos, a fim de que possamos compreender os pressupostos pedagógicos que guiam a formação continuada dos docentes daquele município. No capítulo dedicado aos caminhos desta pesquisa, ampliamos os debates acerca da metodologia utilizada e da interpretação dos conteúdos analisados.

Nossa hipótese agrega-se ao fato de que, analisando o contexto em que se dá pesquisa, a formação do município assume uma racionalidade técnica no que concerne à sua proposta formativa, não apresentando uma proposta teórica consistente de formação docente, o que provoca uma exclusão do processo de formação de professores como ato investigativo da prática docente.

Este trabalho está divido em três capítulos, além de uma introdução e das considerações finais. No capítulo intitulado “Formação de professores: discussões teóricas” apresentamos uma reflexões sobre os conceitos e concepções sobre formação de professores, a partir de diálogos com autores e por meio de pesquisa bibliográfica, acerca da categoria formação continuada de professores, trazendo dois subtópicos: o primeiro é “Formação continuada de professores: de que formação estamos falando?”; e o segundo “Política de Formação Continuada dos Professores do Ensino fundamental – anos finais: a quem serve?”

Nesse capítulo demos ênfase a um debate em torno dos conceitos acerca do processo de formação de professores com base em diversos autores que nos ajudaram a melhor compreender os modelos de formação, suas intencionalidades e o espaço da formação como sendo crucial para atender as demandas do sistema capitalista ou para se rebelar contra ele, numa perspectiva de uma educação progressista e crítica.

Ainda no primeiro capítulo discutimos as políticas de formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental no Brasil, abordando esta etapa da educação básica como centralidade dos debates sobre formação, ao tempo em que trazemos para o embate teórico reflexões sobre algumas das políticas de formação de professores existentes no Brasil e

que são referências para estruturação das políticas de formação docentes nos estados e municípios.

Para o segundo capítulo, trazemos os aspectos metodológicos utilizados para efetivação desta pesquisa no contexto da rede municipal de ensino do município de Maranguape/Ce, caracterizando o *lócus* de nosso trabalho e trazendo uma apresentação dos dois documentos que são nossa base de discussão, quais sejam: a política de formação continuada do município (2020) de as diretrizes educacional (2023).

As análises sobre os documentos e nossas interpretações são temas do terceiro capítulo, no qual abordamos de forma mais aprofundada o que há por trás dos dois documentos do município e que caracterizem dos pressupostos pedagógicos da formação continuada de professores do referido município. Este capítulo procurou apresentar um retrato da política de formação de professores do município, primando por análises com base nos documentos, sempre com ética e rigor que uma pesquisa requer.

Nas considerações finais apontamos as conclusões deste trabalho, dando ênfase aos aspectos que podem ser considerados em novos estudos sobre o tema abordado.

A estrutura do texto está organizada da seguinte maneira: na primeira parte trabalhou-se, conceitualmente a formação de professores; na segunda, descreve-se o percurso metodológico do estudo; na terceira evidenciaram-se as análises dos documentos do município, especialmente a política de formação continuada e as diretrizes educacionais. Por conseguinte, tecem-se as considerações finais e finda com a lista das referências que deram sustentabilidade a este estudo.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DISCUSSÕES TEÓRICAS

Antes de se explorar o foco deste estudo, que é a formação continuada, é importante fazer uma digressão, embora breve, sobre alguns dos conceitos ligados ao processo de formação docente. Esta, compreende um conceito amplo, uma vez que pode referir-se à formação inicial ou continuada, bem como todas as estratégias que visam qualificar o processo de ensino, e também de aprendizagem que passam, necessariamente, pelo processo de formação de professores. Neste sentido criaram-se modelos, tipologias e ideias diversificadas acerca do tema da formação docente.

Para além de uma obrigatoriedade para os que desejam ser professores, a formação docente encontra-se ligada a um projeto de sociedade, uma vez que a escola tem acompanhado e reproduzido os interesses do contexto social vigente de cada momento histórico. Por isso, as inúmeras transformações que ocorreram/ocorrem em torno da formação de professores aproximam-se do modelo ditado em cada época. As mudanças sociais, culturais, educacionais, etc forçam, de certa maneira, que os programas de formação se intensifiquem e se instalem, em definitivo como política pública.

Neste contexto, algumas tipologias e modelos se apresentam como estratégias de formação docente, dentre as quais pode-se citar: formação inicial, em serviço, continuada, formação centrada no professor ou na escola, mais técnica ou mais progressista, individualizada ou colaborativa, dentre outros modelos.

Todas essas possibilidades de formação docente atendem a normas e a objetivos específicos que repercutem na prática do professor. As escolhas pelo tipo de formação pós formação inicial, etapa obrigatória por força da Lei 9394/96 (LDB), diz muito dos pressupostos pedagógicos que embasam uma rede ou um sistema de ensino, daí a necessidade de um olhar criterioso e crítico acerca dessas escolhas. O fato é que a formação do professor dá-se de forma dinamicamente constante, como estratégia de ruptura com práticas ultrapassadas, e meio para se pensar em práticas necessárias e que façam repercutir na transformação e ampliação dos saberes docentes. Neste estudo, discutir-se-á o processo de formação continuada como uma importante estratégia – para o bem ou para o mal – de ações docentes que contribuirão para mudanças sociais urgentes ou para manutenção de uma sociedade que se faz excludente.

Neste sentido, indaga-se: para que formação continuada de professores já que estes passaram por uma formação inicial e já estariam prontos para atuarem em sala de aula? Esta pergunta incita algumas reflexões que se colocam como fundamentais na compreensão do papel da formação continuada na prática dos docentes.

De acordo com Belintane (2017, p. 15)

A expressão "formação continuada" é bem mais ampla que a palavra "curso" e traz à nossa reflexão, ainda que inadvertidamente, uma ideia mais complexa de linha de tempo e de sucessão de eventos. Se quisermos com essa expressão reforçar a ideia de continuidade, necessariamente teremos em nossa pauta outros elementos que também evocam noções cronológicas, pontos de partida, rupturas, simultaneidades, histórias, programas, cronologias etc. E se quisermos acrescentar polêmicas à comparação, podemos ainda indagar: continuidades de quais discursos, de quais subjetividades? Continuidades até quando? Até onde? Para onde?

É comum se ouvir que a formação continuada de professores serve para que os docentes reflitam sobre sua própria prática, mas, para Perrenoud (2002, p. 47), “o fato de saber refletir sobre a própria prática não seria a atitude mais compartilhada do mundo? Será que todos os profissionais não refletem sobre o que fazem? A reflexão na e sobre a ação não é própria da espécie humana?”

Essas indagações do autor provocam um debate interessante sobre o processo de formação de professores como sendo reflexivo que, de fato, é. Mas, decerto, não é uma reflexão superficial, e sim, a que produza efeitos na prática docente e repercuta em sala de aula, a fim de melhorar o processo de ensino e, consequentemente, de aprendizagem, considerando aspectos diversos que reverberam no processo pedagógico.

Conforme Pimenta (2002, p. 36)

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a reinvenção da escola democrática. O que é o contraposto da concepção de professores na racionalidade técnica, característica dos anos 1970, que resultou em controle cada vez mais burocrático do trabalho destes, evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização.

Tardif (2014, p. 32) coloca o processo de formação profissional do docente num confronto direto entre os professores e os saberes. Estes são abordados dentro da prática dos professores e são importantes para o processo atuação do profissional. “O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo o das ciências da educação e da pedagogia)

e experienciais" (TARDIF, 2014, p. 33). Há, neste sentido, uma heterogeneidade em relação aos saberes docentes, que são provenientes de contextos diversos e que são necessários à prática profissional. No entanto, o que se percebe é uma supervalorização aos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional, numa perspectiva de legitimação de tais saberes com essenciais às práticas sociais. Os saberes experienciais, baseados no trabalho cotidiano do professor e de acordo com a realidade, têm uma importância no processo de ensino e aprendizagem como parte da construção do processo de aquisição do conhecimento, portanto, carrega sua singularidade quanto à formação do professor.

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p.49).

A atividade docente tem exigido, especialmente na atualidade, ações que aproximem os estudantes de seu próprio contexto, de sua realidade, tem em vista a necessidade de uma formação humana que os permita construir uma sociedade melhor e com perspectivas reais de transformação, o que tem feito com que o exercício da docência seja assumido com compromisso diante dos desafios crescentes de sua prática. Desempenhar as funções docentes tornou-se, além de um compromisso pessoal e profissional, uma missão na construção de sujeitos ativos que a partir dos conhecimentos adquiridos consigam compreender a realidade e transformá-la. Portanto, a formação do professor deve levar em conta a realidade experienciada pelos docentes, mas, também, pelos alunos, uma vez que é mais possível a mudança de uma realidade da qual se faz parte, na qual vive e conhece suas dores e lutas.

Para Freire (2018, p. 33)

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? "Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos."

As indagações proferidas são um meio para se refletir sobre o papel do professor, o que incita, necessariamente, uma discussão sobre o papel da formação docente, seja inicial ou continuada. Numa perspectiva tradicional, sabe-se que há uma valorização dos conteúdos e

práticas curriculares que evidenciam o conhecimento de cultura geral como sendo o alvo da escola e do docente. Numa perspectiva crítica, a relação dos conteúdos com a realidade e contexto em que vivem os estudantes devem fazer parte da prática dos professores, o que exige da formação docente ideias pedagógicas assentadas em um modelo de educativo-progressista.

Freire (2018) aborda em seu livro *Pedagogia da Autonomia* exigências que são necessárias à prática educativa, devendo, portanto, o professor primar em seu processo formativo por práticas educativo-progressistas que favoreçam a autonomia e aprendizagem dos estudantes. De “ensinar exige rigorosidade metódica” à “ensinar exige querer bem aos educandos”, os escritos instigam refletir sobre o que é preciso para ser um professor. Neste aspecto, o passeio feito por todo o livro, muito provavelmente, leva o professor-leitor a concordar que a tarefa docente não é fácil e que a formação é um caminho muito importante no processos de vir a ser.

Uma tarefa fundamental nesse processo é a reflexão em torno da relação teoria e prática. Freire (2018, p. 24) chama a atenção para o fato de que refletir é um exercício da docência e que, por meio dela, pode-se ratificar ou mesmo ampliar saberes que se fazem pertinentes ao ato de ensinar. Deste modo, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2018, p. 24).

No tópico “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, Freire (2018, p. 39) trata o processo reflexivo como papel fundamental da formação do docente, porque, nesse movimento reflexivo, fará com que ele adote uma prática crítica, uma vez que pensará entre o que fazer e o pensar sobre o fazer.

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2018, p. 39)

A formação de professores, portanto, carrega em sua centralidade ideias, concepções e pensamentos diversos que fazem desse processo nem tão simples nem tão complexo. A formação docente é imprescindível e indispensável para uma educação que se quer transformadora, pois é a partir do que se aprende, tanto em termos pedagógicos como em conteúdo, que o docente irá cumprir sua tarefa de ensinar, com toda a complexidade e boniteza presentes neste ato. Por isso, o processo de formação continuada segue pressupostos que ora

convergem ora divergem do que, de fato, se faz necessário para a concretização dessa educação que liberta e jamais oprime, se assim é o desejo da sociedade. Neste sentido, formar professores somente do ponto de vista dos conteúdos ou somente do ponto de vista pedagógico representa dissociar elementos igualmente importantes no percurso formativo do professor. Neste sentido, Saviani (2009, p. 151) revela que a saída para resolver este dilema seria recuperar a indissociabilidade entre os dois aspectos da função docente: a forma e o conteúdo.

A impressão que se tem, em alguns momentos, é que se sabe o caminho a seguir, ou se sabe como deve se dá o processo de formação dos professores. Vive-se, no entanto, em uma sociedade em que outros interesses tolhem o que é melhor para a educação. Não parece certo dizer que todos os profissionais da educação têm consciência do tipo de homem e de sociedade se está formando, porém, também não se concebe que esse tipo de debate não faça parte dos processos formativos. Não discutir todos os processos da prática educativa é, decerto, atender aos que ditam como deve ser a formação de professores no Brasil, que tem adotado, em seu processo inicial ou continuado, modelos que em pouco contribuem para as mudanças que a sociedade requer, porque ou se serve à educação progressista ou se fortalece o modelo imposto pelo sistema capitalista.

Neste sentido, a formação continuada de professores deve acontecer como estratégia constante de se discutir educação, prática docente, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, relações sociais, relação professor e aluno, avaliação, conteúdos diversos etc em um movimento demandado pelo mundo atual e não ser usada como forma de espalhar a política neoliberal, que fundamenta suas ações em sua racionalidade econômica.

Para Imbernón (2010, p. 29) a formação continuada de professores é influenciada pelas mudanças sociais. O estudioso questiona: “É possível modificar as políticas e as práticas da formação continuada de professores? Como repercutem as mudanças atuais na formação docente?” Para ele é possível sim mudar políticas e práticas de formação, e se faz necessário mudar para que se possa atender à demanda social posta por meio de elementos que influenciam a educação e a formação docente. Não há como não enxergar as transformações pelas quais tem passado a sociedade, quer sejam a explosão das tecnologias de informação e comunicação, o uso excessivo das redes sociais, as recorrências de casos de preconceito contra negros, pobres e população LGBTQIA+, os casos de assédio sexual, dentre tantos outros elementos. Não é possível que diante de tudo isso, a escola fique inerte, nem é concebível que a política e a prática de formação de professores, inicial ou continuada, mesmo acompanhado tudo isso, continue a

adotar um modelo em que reina a racionalidade técnica e a formação de estudantes competentes em produzir e fortalecer o sistema neoliberal. É necessário, pois, que os docentes compreendam que a escola luta pelo fim da exclusão social ou a fortalece, como bem coloca Imbernón (2010, p. 28): “a educação pode resultar fundamental para superar a exclusão social; no entanto, muitas vezes a potencializa em zonas de uma grande neomiséria ou pobreza endêmica e com uma camada da população imbuída no analfabetismo cívico em uma cultura urbana de marginalidade.”

Interessa salientar que são urgentes as mudanças nas políticas de formação continuada dos docentes e que estes precisam, ativamente, participar desse processo de mudança, iniciando por desvendar o modelo que está posto, o modelo das competências, que não têm provocado as inovações que o sistema de educação e formação docente que o Século XXI precisam. Neste sentido, Imbernón (2010, p. 29) propõe que os professores devem apoiar tais mudanças porque, certamente, serão importantes também para sua trajetória e desenvolvimento profissional.

O exercício de analisar a educação e o processo de formação de professores com base nas evidências que explicitam os pressupostos pedagógicos na atualidade, especialmente no que diz respeito aos aspectos teóricos e práticos, a tarefa de refletir sobre o que as formações dizem que têm de ser feito e a ação de abandonar os entendimentos sobre o modelo de formação que valoriza a prática, configuram-se como passos importantes para se começar a inovar e repensar os modelos formativos bem como a finalidade do processo educacional, com vistas à construção de uma sociedade igualitária e mais justa.

Recorrendo novamente a Imbernón (2010, p. 31), corrobora-se com sua afirmação quando diz que no decorrer desse longo processo da formação continuada de professores, entre idas e vindas, “existe um conjunto de características relacionadas à formação que deveria ser considerada”, as quais estão citadas a seguir:

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem) [...]. Considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas [...]. Para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas.

A formação continuada precisa ser realizada em um processo colaborativo (Davis *et al.*, 2011), em que os docentes participem da concepção da política de formação e que esta

mantenha relação com o contexto e com a realidade na qual os professores estão inseridos. É bem mais provável que o trabalho da formação repercuta na aprendizagem dos alunos quando os docentes participam do processo de concepção do programa que definirá o percurso formativo. Quando isso ocorre, conforme Imbernon (2010, p. 32) “é quando a formação será vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua”.

Os professores também devem participar do processo de avaliação das formações e da própria política de formação, porém uma avaliação que, de fato, possibilite um debate que dê voz aos participantes e que sirva para correção de rumo e tomada de decisões, pois, como se sabe, de modo geral, essas avaliações ocorrem muito superficialmente, por meio de “questionários pouco extensos e com poucos detalhes e sem *feedback* das opiniões emitidas” (DAVIS *et al*, 2011).

Espera-se muito dos docentes dada sua importância para a formação de crianças e jovens e para a recomposição de uma educação de qualidade. O trabalho dos professores ganha destaque nesse processo, uma vez que ele está diretamente com os alunos e, neste sentido, as expectativas são grandes. A formação continuada, neste aspecto, também se faz importante para apoiar os docentes em suas atividades, para trocar experiência e até para encontrar acolhimento uns nos outros, tendo em vista os desafios e complexidades que a profissão traz. Os encontros formativos se apresentam como um espaço de troca, de apoio, de correção de rumo, de alegrias, de compartilhamento (de fracassos e sucessos), de reconhecimento de que, como seres humanos, os professores necessitam estar bem para que possam cumprir com suas tarefas, portanto é imprescindível uma formação continuada feita ouvindo e dialogando com os docentes participantes. Para Gatti (2017, p. 318), é necessário “contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes e para isto requer, com urgência, que eles sejam considerados como sujeitos ativos, capazes de assumir o papel de especialistas em processos de ensino-aprendizagem e compromissados com a educação de gerações futuras”.

A função da formação continuada não é nem a de se centrar apenas no domínio das disciplinas curriculares, nem a de focar as características pessoais dos docentes. Outras metas precisam ser necessariamente consideradas: acentuar as atitudes positivas dos docentes diante de sua profissão, de sua escola, de seus alunos e familiares, ampliando sua consciência ética; revitalizar a luta por melhorias na situação de trabalho, conhecendo melhor os determinantes que atuam em seu contexto de trabalho de modo a alcançar um envolvimento político mais consistente; e, ainda, estabelecer novos padrões relacionais com as equipes gestoras, com seus pares e com a comunidade, para que a escola democrática possa se tornar uma realidade. (DAVIS *et al*, 2011)

É importante o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte dos professores para que possam fazer parte da formação entendendo-a como política de valorização e como ação necessária à sua evolução profissional e, especialmente, como necessidade de se instalar uma nova visão sobre a educação. Isto porque, em certos casos, a formação ainda é vista como obrigatoriedade, configurando-se em um embate entre as secretarias e os docentes. Em outros casos, os docentes encontram um considerável distanciamento entre a formação e seus anseios, o que acaba por desestimulá-los a participar. Neste sentido, Imbernón (2009, p. 97) diz que os docentes devem beneficiar-se de uma formação de qualidade que seja adequada, de fato, aos anseios e necessidades dos profissionais, considerando os contextos sociais e profissionais em evolução e que reflita na qualidade do processo de ensino.

Aproximar formação dos contextos social e profissional é imprescindível. Reconhecer as mudanças ocorridas nesses contextos também se faz premente. Se o conceito de formação continuada hoje está atrelado à racionalidade técnica, impondo ações formativas que corroboram com a visão pragmática da formação, há de se repensar. Essas discussões não são à toa, elas carregam intencionalidades que vão desde refletir sobre políticas de formação de professores e os conceitos abordados até o que ocorrido na prática, com perspectivas de mudanças, sejam das concepções de educação e de formação, sejam nas práticas formativas e educacionais que exigem que se olhe para o mundo atual e compreenda que, para o melhoramento da humanidade, é necessário visibilizar os que estão à margem das políticas sociais.

Gatti (2017, p. 726), assevera que

Uma nova visão é necessária na seara educacional, como também a construção de uma consciência mais crítica quanto a nossas ações formativas no campo da docência. As comunidades humanas se tornaram mais heterogêneas, há grande densidade demográfica no mundo de hoje, há intensificação das comunicações globais evidenciando a pluralidade de conceitos e problemas, bem como, pondo em aberto a questão dos enormes desafios que se levantam quanto à preservação da vida neste planeta. A educação escolar tem um papel essencial nessa direção, e os professores são chamados a comprometerem-se com um ensino que propicie aprendizagens as quais permitam às crianças e jovens, como cidadãos, tomarem decisões fundadas em conhecimentos sólidos e agirem pela preservação de condições específicas ligadas não só ao nosso habitat natural, mas também em alto grau, ligadas às comunidades humanas e suas ações e às suas próprias vidas. Coloca-se como um direito da cidadania a socialização e apreensão dos conhecimentos que podem contribuir para a vida cidadã com dignidade, e, nesse processo a Educação, considerada em seus diferentes ângulos e formatos, é central, torna-se área de interesse público vital e a Educação Escolar assume aí papel relevante, e nela, destaca-se o trabalho dos professores.

Portanto, é indispensável uma concepção de formação de professores integradora, que estejam presentes conhecimentos diversos, que considerem a trajetória dos docentes e suas experiências, que aborde formação de caráter ético e das práticas profissionais. Uma formação que permita ampliar o repertório cultural dos professores, que fale sobre direitos humanos e diversidade e que prima por uma educação de e para todos e todas. Como bem coloca Gatti (2017, p. 727), “refletir e ponderar sobre as implicações do trabalho pedagógico nas escolas mostra-se com relevância ímpar, e demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade”. Portanto, pensar em mudar o cenário das formações das propostas em vigor, é olhar para a realidade como ele está e para os efeitos que ela produz ou produzirá, compreendendo que, nos caminhos das mudanças, encontrar-se-á resistência do sistema que mantém o cenário atual, o que implica resistências também por parte dos que acreditam que se pode ter uma educação e uma formação de professores bem mais forte, atenta aos excluídos e defensora da igualdade.

2.1 Formação continuada de professores: de que formação estamos falando?

É importante iniciarmos este tópico levando em conta como a principal legislação educacional do Brasil remete à formação de professores. Referimo-nos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), que traz no Título VI (Artigos do 61 ao 67) políticas relacionadas à formação de professores. O Parágrafo Único do Artigo 62-A estabelece que, aos trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, “Garantir-se-á formação continuada [...], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”. A referida lei trata o processo de formação como uma ação de valorização dos docentes e de oportunidade de aperfeiçoamento para melhorias, sejam salariais, sejam como garantia de afastamento para estudos ou, ainda, como busca de melhores condições de trabalho.

Consideramos que é relevante pensarmos a formação de professores em um contexto sócio-político e educacional, de forma mais geral, a fim de que delimitemos a problemática envolvida na temática em questão. É fato que a formação de professores, historicamente, sempre apresentou embates que se configuram como desafios a serem superados, e esta é a principal motivação desta pesquisa, visto que nossa intenção é que possamos colaborar para superação de tais desafios.

Neste sentido, é importante considerar que, no Brasil, os problemas relacionados à formação docente vêm desde a formação inicial. Historicamente, nos cursos de graduação que formam professores há uma clara separação entre o conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico que, para Libâneo (2012, p. 02), devem ser indissociáveis. “Em ambos os casos, verifica-se a dissociação entre aspectos inseparáveis na formação de professores, isto é, entre o conhecimento do conteúdo (conteúdo) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (forma) (LIBÂNEO, 2012, p. 02). Para Saviani (2009, p. 148-149) há dois modelos de formação de professores: “*dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar; *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático”.

Pimenta e Lima (2019) enfatizam que “o enfoque para a ampliação da desigualdade na formação e os danos causados na educação levam a verificar que, mesmo no interior da formação realizada pela universidade pública, gratuita e de qualidade, tão defendidas por nós, são gerados distintos tipos de formação para o mesmo diploma de conclusão de curso. Os alunos trabalhadores são os mais prejudicados, uma vez que não dispõem de tempo para a participação em projetos e programas de pesquisa e de docência.”

Essas afirmações trazidas pelos teóricos supramencionados parecem deixar transparente que não há uma preocupação, por parte das universidades, em formar bem os docentes durante sua trajetória acadêmica inicial e, além disto, os modelos diferentes nesse processo de formação nos cursos de graduação, pode reverberar negativamente no momento em que os docentes já estão atuando em suas salas de aula, fazendo, de certo modo, refletir também nas políticas de formação continuada dos sistemas de ensino.

Há uma supervalorização da prática (como fazer) em detrimento das concepções teóricas e compreensões sobre os aspectos que conduzem à concretização das ações, e isso reflete no processo de formação continuada impondo uma questão frequentemente indagada: a formação continuada tem por objetivo corrigir as falhas da formação inicial?

Outra questão frequentemente apontada nos debates sobre formação docente diz respeito aos modelos instituídos, porém nem sempre atende às necessidades dos professores, visto que alguns desses modelos se distanciam da realidade dos docentes e da instituição de

ensino. Sobre isto Davis *et al* (2011, p. 04) coloca algumas suposições sobre os tipos de formação, os quais pode se configurar como:

- (i) a maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos permitirá que eles aquilatem melhor sua importância social, conheçam mais seu papel e as expectativas nele colocadas, de modo que possam construir um novo sentido para sua profissão;
- (ii) a formação inicial dos docentes é aligeirada, sendo central ajudá-los a superar entraves encontrados no exercício profissional relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais, de habilidades para o adequado manejo da sala de aula e, ainda, de uma visão objetiva sobre questões e temas frequentes no dia a dia escolar, como violência, uso abusivo de drogas, gravidez e/ou paternidade na adolescência etc.;
- (iii) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados, tendo em vista que a experiência docente e suas perspectivas mudam conforme os interesses e necessidades da faixa etária.

É provável que um desafio substancial existente nos processos formativos dos docentes diga respeito ao distanciamento do modelo adotado em relação àquilo que se apresenta como necessidade dos professores. Neste sentido surge outra indagação: Para que serve a formação?

Um desafio que, de certo modo, gera um incômodo é que, aos professores não se indaga sobre suas necessidades, o que gostariam de debater nos espaços da formação, nem se propunha uma avaliação do modelo das formações continuadas e dos pressupostos pedagógicos que a regem. Daí, a importância de se alavancar essa reflexão a partir dos próprios professores, sobre como estes enxergam o processo formativo do município.

Os modelos adotados seguem a lógica do sistema educacional e, em grande medida, não se adequam ao que, de fato, é necessário debater nos encontros de formação. Os programas/planos normalmente são pensados numa lógica mais individualista e menos colaborativa, feitos dentro das secretarias de educação e materializados sem a escuta dos docentes sobre seus reais desejos de aprendizagem. É nessa mesma lógica que alguns modelos de formação adotam metodologias de valorização de práticas de treinamento e repetição como forma de atender às exigências mercadológicas e das avaliações em larga escala.

Sobre este aspecto, Polido (2018, p. 11) coloca que “a formação de professores e sua ação pedagógica pautam-se na ação pragmática em favor da manutenção da estrutura socioeconômica contemporânea, que se contrapõe à apreensão dos conhecimentos teóricos, necessários à formação humana”.

Os espaços da formação continuada parecem ter se transformado em local de repasse de metodologias prontas, desconsiderando o contexto da sala de aula e dos estudantes. Isto porque não é incomum que políticas de formação anorem-se no desenvolvimento de

práticas engessadas e rígidas para que os docentes reproduzam em suas salas de aula, com o objetivo único de preparar os estudantes para os testes padronizados, o que faz do ambiente da formação menos reflexivo e mais prático.

No entanto, quando se pensa em um processo de formação para uma educação de qualidade e transformadora, não há como privilegiar práticas contraditórias em que a escola somente reproduz a sociedade dos dominantes sobre os dominados em vez de fazer os alunos pensarem criticamente para transformarem essa mesma sociedade, o que denota que a perspectiva da formação de professores passa, necessariamente, por abordagens teóricas e práticas a fim de que, refletindo e pensando criticamente sua prática, o docente possa executar ações em sala de aula que vão de encontro às aspirações dominantes de uma minoria, mas que tem provocado há bastante tempo estragos danosos à sociedade. Além disso, essa reprodução da estrutura capitalista das relações sociais tem impedido que, verdadeiramente, a escola possibilite a apropriação do saber de forma coletiva, o que faz da instituição de ensino um espaço de mera prática alheia às reais necessidades de transformação da sociedade.

Sobre isto, é interessante refletir o que diz (Warde, 1978 *apud* Cury, 1985):

A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força do trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. Isso se dá pela mediação de práticas sociais que concorrem para a divisão do trabalho, entre as quais as práticas escolares. Evitando a conjugação teoria/prática, impedido o desenvolvimento de uma ideologia própria do operariado, enfim, evitando a democratização do ensino, a burguesia procura impor a sua ideologia ou então uma ideologia regressiva, a fim de manter a relação capital/trabalho.

Na perspectiva dessas reflexões sobre o processo de formação docente, é importante entendermos sobre as Políticas de Formação Continuada e suas intencionalidades, ora latentes, ora manifestas em seus objetivos e concepções que embasam tais políticas, compreendendo seus reais campos de atuação e desvendando os interesses trazidos nas ações que materializam os encontros formativos.

Gatti (2008, p. 58) afirma que as políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores adquiriram uma característica de programas compensatórios e de apropriação de conhecimentos deficitários advindo da formação inicial, ao tempo em que as formações em serviço objetivam muito mais a certificação em detrimento da promoção de uma formação com vistas ao desenvolvimento do docente e também dos estudantes.

Mediante as argumentações deferidas até aqui, é necessário se pensar em uma política de formação continuada de professores que atenda, verdadeiramente, as necessidades

dos docentes e que parte deles o que é preciso discutir nos espaços formativos. Há de se refletir que, por desconhecimento da Política de Formação Continuada do Município de Maranguape e, também, pela força da cultura das avaliações externas, há uma aceitação tácita do modelo adotado. Além disto, não há clareza sobre os objetivos da formação continuada no município em que se dará a pesquisa, além de apresentar uma contradição em relação aos aspectos metodológicos que conduzem as práticas dos encontros.

A formação continuada de professores apresenta-se de diversas formas, modelos e objetivos. Nesse contexto há de se refletir sobre os aspectos que envolvem essa formação considerando seu papel central no processo de (re)construção da prática docente. É fundamental dizer que o processo de formação, seja o inicial ou o continuado, configura-se como aspecto relevante para a compreensão teórica das diversas pedagogias e para o desempenho de práticas as quais vislumbram metodologias de impacto na aprendizagem.

Quando estamos discutindo o processo de formação continuada, vários são os questionamentos que permeiam esse debate. A princípio, há duas indagações necessárias que os sistemas de ensino façam antes de pensar sua política de formação, quais sejam: Para quê formação? E qual modelo de formação adotar? É indispensável que se saiba, com base em um diagnóstico, o objetivo dessa formação a fim de que se possa planejar estratégias que levem ao seu alcance, evidenciando um modelo que supra as necessidades dos professores e do sistema de ensino.

Recorrendo à principal lei que rege a educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) nº 9394/96, versa sobre a formação em seu artigo 62 com a seguinte redação: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” E no Parágrafo único do Artigo 62-A: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”

Uma das questões mais levantadas em debates quando se trata da formação do professor, diz respeito ao fato de que o pedagogo é polivalente, o que significa dizer que ele trabalha com os estudantes dos anos iniciais todos os componentes curriculares que fazem parte

da estrutura do currículo do 1º ao 5º ano, enquanto o docente dos anos finais trabalha com o componente em que se formou na sua graduação. O desafio da polivalência fundamenta-se na perspectiva de que o professor precisa ter conhecimento científico das áreas nas quais atua, o que tem se configurado como uma das principais dificuldades encontradas nas salas de aula, visto que só ensinamos o que sabemos. Por outro lado, os pedagogos carregam uma característica igualmente importante ao do conceito das disciplinas, qual seja: assegurar o processo didático que permita aos estudantes uma aprendizagem significativa. Quando se trata dos anos finais o processo se inverte, pois os docentes carregam consigo o conhecimento consolidado do componente em que leciona ao passo em que processo didático deixa a desejar.

Para Saviani (2009) há dois modelos contrapostos de formação de professores:

Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente a disciplina que irá lecionar; e modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Esses modelos contraditórios elencados por Saviani também surgem como um dos empecilhos para a mobilização de práticas pedagógicas com intenções progressistas e significativas para os estudantes. Por isso, é muito importante a discussão sobre formação docente, uma vez que se tem na ação de formar, expectativas de que o que se reflete sobre práticas pedagógicas possa reverberar na sala de aula, ressignificando as práticas e atividades planejadas pelos professores.

Para Davis *et al* (2011), há duas perspectivas de formação continuada de professores, uma individualista (centrada no professor) e outra colaborativa (centrada na escola). A primeira engloba vertentes mais individualizadas, como: i) qualificação em termos éticos e políticos; ii) superação dos déficits deixados na formação inicial; e iii) foco no percurso profissional do docente. A segunda perspectiva relaciona-se com: i) o coordenador pedagógico é o principal agente de formação; e ii) a escola é o lócus da formação continuada e permanente.

Ainda enfatizando os modelos que regem a formação continuada no Brasil, Diniz-Pereira (2014, p.35) apresenta três perspectivas, uma baseada na racionalidade técnica, outra com base na racionalidade prática e a que tem aporte na racionalidade crítica.

A racionalidade técnica não confere ao docente um caráter profissional, mas, sim, um técnico que coloca em prática procedimentos considerando as concepções de aluno, sala de

aula e professor como universais. De acordo com o que aponta Diniz-Pereira (2014, p. 36) as formações dessa perspectiva priorizam três conhecidos modelos de formação de professores pautados na racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional.

A supervalorização dessa racionalidade técnico-científica está alicerçada em vários pontos que compõem o processo educativo brasileiro. Formação deficitária, práticas pedagógicas baseadas em metodologias lineares, a educação rendendo-se à racionalidade econômica, ausência de discussões de temáticas pedagógicas nas escolas etc, são exemplos desses alicerces que dão lugar a práticas prontas ou, como reflete Franco (2016, p. 538), pacotes instrucionais prontos, principalmente para atender às exigências dos exames padronizados.

A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas. (FRANCO, 2016, p. 538)

Quando se trata da racionalidade prática, ao contrário da anterior, a reflexão ganha lugar importante, assim como as decisões são frutos das experiências. “Em suma, a prática não pode ser reduzida ao controle técnico. Assim, o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou como um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37). O autor ainda coloca que a educação vive uma realidade fluida, ao tempo em que é reflexiva, características que contrariam a racionalidade técnica.

O modelo crítico contrapõe-se ao técnico e prático e traz para o centro do processo formativo a educação em seu aspecto político, que faz o aluno pensar para transformar a sociedade, a partir do levantamento de problemas e discussões direcionadas ao desenvolvimento da criticidade dos estudantes. A formação de professores é, portanto, um espaço em que há debates sobre metodologias que considerem o contexto social e cultural dos alunos para que estes compreendam o presente com vistas às mudanças e construções do futuro.

No modelo crítico, o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p 40)

Considerando as abordagens diversas do processo de formação continuada é fundamental que identifiquemos que perspectiva rege a política de formação, especialmente o modelo adotado e se este modelo serve às necessidades dos docentes e também dos sistemas de ensino, tendo em vista que há urgência na discussão e reflexão sobre práticas pedagógicas que viabilizem uma melhor ação docente, bem como a aprendizagem dos discentes. Entendemos que essas questões passam, necessariamente, pelo processo de formação de professores.

Não há como pensar a formação continuada do professor sem a compreensão mínima da concepção e do modelo de formação mais adequado para a necessidade dos docentes, o que incita que gestores, educadores e o sistema de ensino proporcionem uma escuta daqueles que são o foco desse processo, identificando os problemas que o professor enfrenta em sua sala de aula, a fim de superá-los por meio da prática.

Para Lima (2001, p. 49) no processo de formação continuada deve haver uma articulação entre o trabalho do professor, seu conhecimento e desenvolvimento profissional, com vistas a uma análise crítico-reflexiva de sua própria prática. Como bem coloca Franco (2012, p. 40) “as práticas pedagógicas, construídas e buscadas historicamente, já não parecem produzir possibilidades de ensino ao professor nem de aprendizagem aos alunos; aliás, tais práticas já não parecem ser trabalhadas em processos de formação inicial de professores”. Neste sentido cabe indagar: estariam os desafios da prática pedagógica no Ensino Fundamental relacionados aos processos de formação inicial? Qual o papel da formação continuada na superação de tais dificuldades?

O fato é que a sala de aula carece de práticas verdadeiramente pedagógicas que, conforme Franco (2008), seja “crítica e não normativa; práxis e não treinamento; dialética e não linear; um diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias”, o que incita que os professores, para ultrapassar práticas meramente repetitivas, precisam refletir criticamente sobre o seu fazer pedagógico, sobre suas práticas e intenções, e o processo de formação continuada do professor assume papel central nessa análise crítico-reflexiva. Não é concebível que em pleno século XXI, a era da informação, com tantas possibilidades de acesso e concretização de ações que superam o individualismo e o pragmatismo de uma prática docente repetitiva, atividades mecânicas ainda possam continuar com suas raízes fincadas no chão de nossas salas de aula.

É necessário destacarmos que as práticas pedagógicas empreendidas pelo professor são, em grande medida, reproduções irrefletidas de ações meramente técnicas, não havendo por parte do docente, nem da escola, momentos de discussões e debates acerca de tais práticas. Sabe aquele plano de aula colocado em prática e que é seguido de forma rígida, com ações meramente técnicas? É o que Carr (1996) *apud* Franco (2015) chama de *poiesis*, que “é uma forma de saber fazer não reflexivo”, ou seja, é o contrário de *práxis*, que “é, eminentemente, uma ação reflexiva”.

Nessa perspectiva, a prática docente não se fará inteligível como forma de *poiesis*, ou seja, como ação regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas. A prática educativa, de modo amplo, só adquirirá inteligibilidade quando for regida por critérios éticos imanentes, que, segundo Carr (1990), servem para distinguir uma boa prática de uma prática indiferente ou má. (FRANCO, 2016, p. 535)

O que faz as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental serem praticadas de forma engessada tem a ver com a formação inicial, já aludida anteriormente, e entendida como fator que precisa ser repensada, especialmente no aspecto qualitativo da preparação da formação docente, mas, também, tem relação com a formação continuada em duas abordagens: uma centrada na escola e outra no professor.

Para Davis (2012, p. 12) algumas suposições embasam a formação continuada alinhada a uma vertente cuja atenção deve voltar-se para a figura do docente. Ainda segundo a autora, um desses embasamentos alenta-se no seguinte: “a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula”. Para Imbernón (2016, p. 151) a formação que se centra na escola é “modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente”, tendo como ponto de partida as dificuldades que os docentes enfrentam em sala de aula.

As afirmações citadas no parágrafo anterior revelam abordagens de formação que corroboram com o fato de que a formação inicial precisa ser revista, mas, revela, também, que depois de o professor estar formado e passar a atuar profissionalmente, esses problemas persistem sem que a escola proporcione momentos de discussões sobre temáticas importantes para uma possível correção de rumo, dentre elas as práticas pedagógicas, numa perspectiva colaborativa e participativa.

Tais problemas persistem pelo fato de que, não há uma priorização ou mesmo entendimento por parte da escola em relação à necessidade da formação continuada a fim de lhes oferecer um melhor entendimento de sua prática. Além disso, o dia a dia das instituições escolares é consumido por atividades administrativas e financeiras em detrimento das pedagógicas. Tudo isso leva o docente à execução de práticas com viés apenas técnico e restringe os processos pedagógicos à instrução, ou seja, as práticas pedagógicas sustentam-se na transmissão de conteúdos instrucionais, numa perspectiva técnico-científica.

É importante destacar, ainda, um modelo de formação continuada que tem como foco a preparação dos estudantes para as avaliações externas. Tal modelo se consolida em práticas formativas centradas no desenvolvimento de habilidades e competências e na prática de testes simulatórios com o objetivo único de treinar os estudantes para realizar os testes. Nessa perspectiva, levantamos uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas que se instalaram nas escolas, cuja finalidade é preparar os estudantes para as provas externas. Ora, se o objetivo é deixar os alunos “prontos” para uma determinada tarefa que é objetiva no sentido de que tem lugar, dia e horários para acontecer, então seguir o caminho da racionalidade técnica parece dar mais frutos do que seguir práticas pedagógicas críticas e emancipatórias. Não há como entendermos uma educação que vise o desenvolvimento e aprendizagem baseados no diálogo, na autonomia e nos processos crítico-reflexivos que adote práticas rígidas, técnicas e instrucionais com o propósito de moldar comportamentos que atendam às políticas neoliberais, do capital e do não pensamento livre e crítico. A adoção dessas características regula práticas pedagógicas com discurso de que estão fazendo inclusão social, quando, ao contrário, estão desumanizando os processos pedagógicos e fortalecendo a dupla lógica de regulação/mercantilização.

Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema. (GENTILI, 1998, p. 25) *apud* FRANCO (2016, p. 539).

Em busca de respostas para a questão “de que formação estamos falando?” é que urge a necessidade de compreendemos o conceito de formação continuada, a que modelo ela serve e quais perspectivas emergem dos docentes. Embora saibamos que há várias vertentes e que não existe um modelo puro de formação (DAVIS, 2011, p. 829), é primordial que entendamos sua concepção para compreendermos o objetivo que lhe é atribuído. Neste sentido, Lima (2001, p. 34) aborda a concepção de formação continuada como uma articulação entre o

trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, e que por meio dessa articulação o docente reflete sua práxis, o que permite transformar suas ações. Portanto, depreende-se que a transformação da prática passa pelo contexto da formação continuada, inferindo a esta um significado importante para o desenvolvimento profissional do professor.

Para Gatti (2017, p. 727) “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”. Nesta perspectiva, compreendemos que pensar a formação é estar ciente do ambiente social atual e suas condições, uma vez que tanto a formação como o trabalho docente se inserem neste cenário.

Se pensarmos uma sociedade em constante transformação, incluídos nesse processo de mudança os conflitos e tensões, o individualismo e a competitividade, além de uma diversidade marcada pelo multiculturalismo, pelo pensamento heterogêneo e pela luta constante por justiça social e igualdade de oportunidades, e entendermos que é neste cenário que o trabalho do professor acontece e a aprendizagem do aluno se efetiva, Gatti (2017, p. 723) nos coloca que “no entrecruzamento complexo dessas condições, há de se pensar a formação de professores considerando sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com as perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação escolar e sobre suas relações e contribuições com visões de futuro e, ainda, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados na educação básica”.

Depreende-se que o contexto social, político, econômico, educacional interfere de forma direta na formação continuada dos docentes, visto que para se pensar sobre a formação que estamos colocando em prática é necessário pensar quem o processo formativo quer atingir, entendendo que todos fazemos parte de um mesmo contexto e que se faz necessário aliar formação à realidade em que vivemos, sob pena de estarmos nos distanciando do contexto sociocultural contemporâneo no qual a escola, os estudantes e os professores estão inseridos, e quando esse distanciamento ocorre, corre-se o grande risco de se manter uma política educacional excludente, de corroborar com a lógica da dominação de uma minoria sobre a maioria e de romper com práticas emancipatórias que privilegiem a liberdade e o pensamento livre. Portanto, é preciso reconhecer a formação continuada como um processo de ruptura com as práticas tradicionais e convencionais que muitos docentes ainda insistem em realizá-las, e

com a rigorosidade técnica marcada pela valorização do conhecimento teórico e por questões que não valorizam a reflexão sobre a prática.

Recorrendo a Moreira (2003, p. 126), “a formação continuada deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar a capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses significativos no processo de ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas”.

A formação continuada dos professores deve representar uma atividade sistemática e organizada para que os mesmos possam se envolver individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, habilidades e disposições que contribuam para o desenvolvimento de sua competência profissional. (MOREIRA, 2003, p. 126)

Pensar o processo de formação docente como uma atividade reflexiva é nos fazer compreender qual a ideia do professor reflexivo. Lima e Gomes (2002, p. 163) dizem que “é preciso termos clareza a respeito de que reflexão estamos falando e a quem ela interessa”. Até porque são muitas as condições que precisam ser levadas em conta quando se trata de refletir a prática, considerando, inclusive, tanto as condições de vida como de trabalho do professor.

Conforme Lima e Gomes (2002, p. 125), a ideia de professor reflexivo está relacionada a temáticas que são necessárias ser pensadas e debatidas, quais sejam: a relação entre teoria e prática; a proposta de formar para a reflexão e a necessidade da eficiência. Neste sentido, a formação continuada configura-se como um espaço de reflexão crítica da prática e se configura como um compromisso tanto com a educação quanto com profissão do professor.

De acordo com Pimenta (2002, p. 18) os debates em torno da figura do professor como agente reflexivo decorrem dos estudos realizados pelo norte-americano, Donald Schön, que propõe uma formação profissional assentada numa epistemologia da prática, ou seja, que leva em conta a prática profissional como meio de construção do conhecimento, de análise e reflexão a partir de problematizações encontradas na própria prática.

Seria fazer o professor refletir sobre sua prática o objetivo primeiro da formação continuada dos professores? Como já vimos até aqui, os conceitos tratados por estudos e autores diversos sempre trazem a questão da reflexão como ação articulada dentro dos processos formativos, quer seja o inicial e o continuado. Nesta perspectiva, refletir representa uma ação eminentemente humana, que deve fazer parte dos processos de formação de professores, entendendo que refletir sobre a própria prática sobrepõe-se a uma prática meramente técnica. Portanto, a reflexão pressupõe a criatividade do docente como ser que pensa e age com base na

sua consciência refletida, afastando-o de práticas impensadas e do modelo de docente que meramente reproduz ideias.

É no cerne dessa discussão que compreendemos que um modelo de formação continuada deve assegurar aos professores alguns movimentos indispensáveis nesse processo contínuo de construção do conhecimento e como profissional que aprende constantemente. Pode-se citar que esses movimentos gravitam em torno da reflexão do professor sobre sua prática com o intuito de redirecioná-la, do interesse do próprio docente em manter-se como ser que aprende sempre, da articulação dos seus conhecimentos (teóricos e práticos) que compõem seu repertório com a necessidade dos estudantes, da relação formação inicial e continuada, do seu papel como agente de transformação social, do diálogo com seus pares e com gestores educacionais, da necessidade da pesquisa e, ainda, da articulação e cooperação dentro do ambiente escolar.

É preciso reconhecer que a formação continuada é como se fosse um “guarda-chuva” que abriga esses e outros movimentos que devem ser articulados e integrados. E como esse guarda-chuva, que é imenso e forte, a formação tem o objetivo de proteger esses movimentos de situações as quais podem atingi-la diretamente, como questões ligadas a política partidária, mudança de foco do processo formativo para interesses do sistema de ensino e não do professor, programa de formação ligado à racionalidade técnica, modelo que prioriza estudos teóricos com foco no desempenho de habilidades e competência dos alunos, etc. Tais movimentos fazem parte de um arcabouço pensado por um grupo pequeno e que tem intenções, muitas vezes implícitas de controlar e manter o docente e suas práticas, que ainda devem ser tradicionais em detrimento de práticas emancipatórias, criativas, insurgentes e fora da regulação das políticas neoliberais.

A formação continuada de professores precisa assumir um lugar de privilégio dentro do espaço escolar, de modo que se possa viabilizar aprendizagens necessárias à atuação dos docentes e qualificar suas práticas, considerando os conhecimentos historicamente acumulados tanto no âmbito pessoal como em sua trajetória de formação inicial e por meio de experiências vividas.

A escola como espaço de formação não inviabiliza que outros modelos possam fazer parte de uma política de formação de professores. O fato é que as experiências, as dificuldades, as práticas, os processos de ensinar e aprender, as discussões pedagógicas etc.

ocorrem justamente nesse espaço, que deve proporcionar aprendizagens coletivas e colaborativas com intenção de dar sentido às práticas docentes a partir do que se está vivenciando na escola, sem correr o risco de propor discussões que não reverberem diretamente nas ações em sala de aula.

As experiências de formação continuada podem modificar ou consolidar crenças e práticas de professores. Entretanto, para que essas ações ocorram, essa formação requer apoio e parceria contínua, seja por parte da escola ou por parte do próprio professor. A formação precisa ser tomada com um processo constante e não pontual, estando sempre ligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas no contexto educacional. A construção, no processo de formação continuada, pode trazer novos conhecimentos e estratégias que tenham significado com a prática pedagógica do professor, que possam ser relacionados ao dia a dia do cotidiano escolar e tragam reflexões pertinentes aos momentos que a escola está vivendo. (RUDINIK, 2015, p. 44)

A formação continuada existe para transformar, por isso precisa ter relação com os aspectos sociais, políticos, econômicos, enfim, com tudo o que interfere na atuação do professor e na aprendizagem do aluno. Ela não está nas políticas dos sistemas de ensino meramente como uma ação de valorização do professor e, por isso, acontece de qualquer jeito. É necessário considerar a necessidade do professor e planejar formações que contemplam a realidade, o que está posto na sociedade moderna e que repercute na escola, seja por conta dos avanços tecnológicos ou pelas situações externas à escola que se apresentam como desafios ao próprio sistema.

Os Referenciais para a Formação de Professores (2002) disponibilizados pelo Ministério da Educação já traziam como função da formação inicial ou continuada de professores a utilização de conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa, bem como investigar a complexidade do processo educativo por meio de práticas reflexivas.

Ora, formar por forma, ou realizar encontros de formação muitas vezes descontinuados, ou ainda valorizar somente o domínio das ciências não faz do processo de formação continuada uma estratégia de mudança e de melhoria das ações educativas. Envidar esforços para que os docentes pensem a educação atual é ação indispensável, especialmente porque os desafios os quais se apresentam agora são diferentes dos de outras épocas. Portanto, essa “nova sociedade” em que as informações estão na palma da mão e que traz tantas novidades como é o caso do *chatGPT*, tem exigido um novo perfil de educadores e educadoras que precisam estar cada vez antenados com aquilo que repercute diretamente em sua prática, tendo

em vista que o docente, como sujeito transformador, deve estar pronto para refletir sobre sua prática, a fim de que essa prática cause aprendizagens aos estudantes.

Daí a necessidade de se saber o propósito das formações continuadas, considerando os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, entendendo os professores como sujeitos ativos e autônomos na construção de suas aprendizagens, capazes de “assumir papéis de especialistas em processos de ensino-aprendizagem e compromissados com a educação das gerações futuras”. (DAVIS, 2011, p. 845).

2.2 Política de Formação Continuada dos Professores do Ensino fundamental – anos finais: a quem serve?

Neste tópico debateremos a Política de Formação Continuada dos Professores do Ensino fundamental – anos finais, sua proposta para formar os docentes, refletindo os princípios que regem tal política, na perspectiva de provocar uma análise crítica acerca do modelo formativo vigente. Far-se-á, de forma breve, uma reflexão sobre o Ensino Fundamental, uma vez que o debate em torno da formação tem como foco os professores que atuam nos anos finais desta etapa.

Quando se pensa na oferta do ensino fundamental no Brasil, evidencia-se que foi uma etapa inacessível, de alta repetência e de despreocupação com a qualidade do ensino, o que fazia desse nível seletivo e segregador. Mesmos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), para Flach (2015, p. 739) “Os artifícios utilizados no processo de reorganização da oferta do ensino fundamental [...] têm evidenciado compromissos contraditórios, visando atender tanto às demandas da população quanto aos interesses hegemônicos”. Portanto, fica claro que os interesses estavam em torno de ofertar o ensino fundamental, porém para atender às demandas de um poder econômico que fortalecessem o modo de produção capitalista, não havendo preocupação com a qualidade.

É fato que na década de 1990 a educação brasileira passou por diversas mudanças, como a universalização do ensino fundamental, por exemplo, e que a questão da qualidade ganhou centralidade com a criação de sistemas de avaliação que permitissem acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Na ocasião foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tem como “princípio básico o de que a qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano. O desempenho é medido por meio da Prova Brasil e a aprovação” (FRANCO, ALVES e BONAMINO, 2007, p. 991). Os interesses, porém,

continuaram sendo o de um currículo ligado aos poderes hegemônicos e desenvolvido por meio de competências, que dão base para a elaboração dos itens que compõem os testes utilizados pelos sistemas de avaliação.

O acesso ao Ensino Fundamental, numa perspectiva de democratização da escola, ocorreu como uma das principais reformas educativas da década de 90, o que pode ser percebido como algo positivo e de extrema relevância para um país em desenvolvimento, tendo em vista o estabelecimento da igualdade de oportunidades. No entanto, o acesso à escola foi encaminhado sem a devida qualidade em diversos aspectos, além do Brasil receber fortes influências de organismos internacionais que, certamente, serviam aos interesses econômicos, como é o caso do Banco Mundial.

A reforma educativa para os países em desenvolvimento proposta pelo Banco Mundial a partir de 1995 demonstra vinculação com os interesses econômicos do capitalismo mundial, o qual pressupõe estreita ligação entre as demandas do setor produtivo requerendo trabalhadores mais flexíveis e que atendam rapidamente as necessidades daquele setor. É nesse contexto que a educação assume centralidade nas ações propostas. (FLACH, 2015, p. 744)

Importa destacar que, embora o acesso ao Ensino Fundamental tenha sido uma política social de impacto, tendo sido ampliado o número de estudantes matriculados nesta etapa, as contradições permanecem neste campo minado por interesses políticos dos organismos internacionais, da classe dominadora e pela própria população brasileira. Ampliação de vagas e qualidade se confrontam até os dias atuais numa clara demonstração de que se necessita de políticas educacionais que interessem, antes de tudo, à população mais pobre.

De acordo com Oliveira (2007, p. 665)

A tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemo-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócuas a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional.

O fato é que, para mudanças efetivas no tocante à qualidade do Ensino Fundamental, a implantação de políticas públicas tornou-se, ao longo da história da educação brasileira, e considerando o contexto social e político dos momentos históricos, necessárias para o estabelecimento de medidas que articulem ensino e qualidade.

Necessariamente, a formação de professores do ensino fundamental figura-se entre essas políticas, como uma das mais importantes para que se assegure a qualidade educacional. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) traz a obrigatoriedade do ensino superior como formação mínima, ao tempo em que determina a realização de processos continuados de formação de professores, embora ainda se admita formação em nível médio, na modalidade normal, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Para se garantir, minimamente, a qualidade da educação é preciso que se tenha docentes com boa formação e que dê prosseguimento aos seus estudos por meio de políticas públicas de formação continuada de professores, as quais oportunizem reflexões sobre a prática, discussões sobre temáticas pedagógicas e que supram deficiências advindas da formação inicial.

Faz-se necessário compreendermos que as políticas públicas em educação são ações, de estado ou de governo, que objetivam a garantia da educação como direito social, agindo com foco em uma demanda da sociedade com vistas à melhoria da qualidade de vida da população. Nestes termos, refletiremos a Política de Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental, especialmente a partir da década de 1990.

É imprescindível que reflitamos sobre o aparecimento de uma determinada política no sentido de como ela foi concebida, se partiu de um diagnóstico, se o grupo-foco foi consultado ou ainda se advém de interesses particulares de um governo ou de grupo que não representa os beneficiados com aquela política, o que incita uma indagação básica: a quem serve uma política pública que foi concebida sem o mínimo de debate ou mesmo sem um diagnóstico consistente da realidade na qual será implantada?

Quando se refere à formulação de uma política de formação continuada, notadamente a partir dos anos 90, percebe-se que sua concepção no contexto histórico se fundamenta nos problemas enfrentados pela educação, especialmente no que concerne ao currículo e ao ensino, e pela pressão do mundo do trabalho, o que demandava um foco maior na qualidade da educação passando, necessariamente, pela formação dos professores. Isto porque o Brasil ampliava a oferta de matrículas no ensino fundamental caminhando para a universalização do acesso de todos e todas à escola, o que já era garantia de um grupo socialmente privilegiado. Com a ampliação da oferta e do número de alunos matriculados nas redes municipal e estadual, numa perspectiva de que a educação é um direito de todos, anunciada pela Constituição Federal de 1988, o país “resolvia” o problema do acesso, porém

esbarrava na questão da qualidade do ensino. Um dos meios para mitigar o problema relacionado ao ensino foi, então, formar os professores, com base num "discurso de atualização e discurso da necessidade de renovação" (GATTI, 2008, p. 58). Era preciso "profissionalizar" a profissão de professor, tendo em vista que até meados da década de 90, o número de professores com formação precária era substancial.

Conforme Gatti (2008, p. 58)

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais.

Essa imperiosidade da formação continuada citada pela autora se espalha pelo Brasil com uma abordagem corretiva que era a de consertar problemas advindos das formações iniciais, fazendo da Política de Formação Continuada um programa com foco na compensação objetivando suprir os referidos problemas deixados pelas formações em nível de graduação. É imponente acrescentar que, nesse mesmo período, o número de professores sem formação ou com formação em nível médio era substancial, fato que aludia, também, à precarização dos processos de ensino e aprendizagem. Exemplo disto é o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), criado em 1999, "com o objetivo de acabar com a figura do professor leigo (sem qualificação pedagógica)" (MENEZES, 2001).

A necessidade de dar ênfase à formação docente também esteve presente em movimentos e documentos internacionais produzidos pelo Banco Mundial, que estabeleciam atenção prioritária aos processos formativos a fim de superar desafios impostos pela nova ordem mundial. "A ideia era preparar os professores para formar novas gerações para a "nova" economia mundial, pois a escola e os docentes não estavam preparados para isso" (GATTI, 2008, p. 62).

Desse discurso vem a questão do desenvolvimento de competências, afinal estava-se formando os estudantes para competir tanto no âmbito social quanto no econômico, perspectiva que permeou e influenciou as mudanças educacionais no final do século XX. Em contrapartida, movimentos ligados à educação questionavam as formações tanto dos professores como dos estudantes, dado que, em vez de formar para atuar no setor produtivo, porque não formar numa perspectiva ética e de convivência humana?

Gatti (2008, p. 63) coloca que a lógica era melhorar a educação para melhorar a economia e, consequentemente, as pessoas serem mais felizes porque, pela qualificação, elas podem consumir mais. E indaga porque em vez de a preocupação com a formação dever voltar-se para a formação humana para uma vida melhor para os humanos, preocupa-se com a formação do homem como ser que produz?

Nestes termos, a definição de uma política de formação continuada não é fácil, pois envolve vários interesses e ideias nem sempre consensuais. Para Maués e Souza (2013) existem, ao menos, duas grandes linhas quando se trata de formação de professores: uma pragmática e outra humanista. A primeira refere-se ao desenvolvimento de competências e habilidades, enquanto a segunda entende que o docente, para além do que expõe a corrente pragmática, deve compreender sobre relações sociais e os processos de trabalho, considerando que a escola faz parte de uma sociedade que influencia a instituição de ensino.

Voltar a formação do professor para o desempenho de competências e habilidades seria corroborar com a política de fortalecimento do capital e de uma formação dos estudantes voltada para os modos de produção capitalista em detrimento de uma formação que vise a transformação da sociedade especialmente por meio da diminuição das desigualdades sociais.

Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, "habilidade tal...", "competência tal...", que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. É como se estivesse numa cozinha e dissesse: "põe mais sal no molho, põe mais manteiga no purê". (GATTI, 2008, p. 64)

Vê-se, portanto, que as políticas de formação continuada ganham força a partir de um contexto mundial no fim do século passado, em que interesses de cunho econômico tomam espaço de influência no processo educacional com um discurso de mudanças necessárias com vistas à qualidade da educação no Brasil, provocando debates nos movimentos e instituições ligadas ao ensino, o que desencadeou muitas discussões e, até hoje, debate-se essas influências que persistem na definição de políticas educacionais, principalmente as que se relacionam à formação de professores.

Feita essa contextualização, discutir-se-ão as políticas de formação continuada do ponto de vista dos documentos legais que abriram espaços e empreenderam ações para a formação continuada dos professores no Brasil, a partir de 1990, passando pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), O plano Nacional de Educação (2001), a Rede Nacional de Formação Continuada (2005), o Plano Nacional de Educação (2014) e a Resolução CNE/CP N° 1, de 27

de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96), aprovada no ano de 1996, representa um marco potencial para a educação brasileira, uma vez que reflete o contexto do país pós Constituição Federal de 1988, período de grande relevância para a redemocratização do Brasil e para assegurar direitos que haviam sido cerceados pelo período ditatorial. A primeira questão é que a educação agora é compreendida como direito de todos e todas e que deve ser garantida educação pública e gratuita, de modo que o acesso seja universalizado e que os alunos permaneçam na escola até a conclusão da educação básica.

No que concerne à formação de professores, a LDB trata sobre a formação, tanto inicial como a continuada, em diversos artigos. O artigo 67 determina que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Composto por seis incisos, destaca-se o II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. A lei traz, nitidamente, uma valorização dos processos de formação continuada em todas as esferas de governo, ocupando um espaço importante no contexto educacional brasileiro, uma vez que ela aparece como direito de todos os profissionais garantido nos documentos legais.

Recorrendo aos estudos de Gatti (2008, p. 70), percebe-se que, com a LDB, a formação continuada ganhou importante destaque no cenário educacional brasileiro, pois essa modalidade de formação refletia os aspectos contextuais da educação ao tempo em que representou uma possibilidade de reduzir os problemas relacionados à formação inicial dos docentes. A referida lei, além de dar maior visibilidade à formação, demandou que estados e municípios também elaborassem políticas que provessem a formação continuada de seu corpo docente.

Para Santos (2011, p. 03) “a LDB sinaliza uma conquista para os profissionais da educação, pois, na medida em que atribuiu aos sistemas de ensino responsabilidades quanto à oferta de programas de formação continuada a seus professores, conferiu-lhe o *status* de política pública”. Para este mesmo autor, embora a LDB, em seu caráter legalista, tenha trazido

conquistas para a Política de Formação Continuada, deixou uma lacuna no que se refere aos princípios e processos quanto às práticas da formação continuada.

É importante colocar que a LDB traz em seu texto, como já foi visto, que o processo de formação continuada de professores deveria ocorrer, no entanto a lei não garantia que, de fato, os processos formativos ocorressem, dadas as situações diversas que vão desde a precariedade das condições necessárias para colocar a lei em prática até a sobrecarga de trabalho dos docentes. Isto sugere que era preciso avançar concretamente com a execução de ações de valorização docente no que se refere ao processo de formação mas, também, que olhasse para a questão dos salários e da carreira docente.

Outro documento que será tratado aqui diz respeito ao Plano Nacional de Educação (2001-2010), aprovado quatro anos após a promulgação da LDB. Instituído pela Lei 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, trouxe objetivos de elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade da educação no país, reduzir as desigualdades sociais e educacionais e, ainda, democratizar a gestão do ensino público; e coloca como prioridade alguns pontos, dentre os quais destaca-se: “valorização dos profissionais da educação, por meio de uma particular atenção a ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores”, entre outros pontos.

O referido plano traz em suas diretrizes para a formação continuada alguns compromissos com valorização dos professores que implique num olhar voltado para a formação inicial, condições de trabalho, plano de cargos e salários, carreira e formação permanente. Esse olhar para a formação continuada trazido pelo plano se dá em meio a mudanças advindas principalmente na década de 90 e que passa a exigir uma “nova educação”, de modo a atender às exigências da reforma educativa que coloca o protagonismo docente como fundamental nesse processo. Para tanto, era necessário investir em formação para o magistério.

Para o Plano Nacional de Educação (2001, p. 64) “a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação”.

Percebe-se que no contexto da aprovação do plano, a intenção era formação do docente de forma permanente, já que havia uma exigência da sociedade da informação por uma

atualização constante por parte dos professores, a fim de que estes pudessem acompanhar as mudanças e dar um novo formato ao processo educativo demandando pelas transformações técnico-científicas e tecnológicas.

O Plano Nacional de Educação (2001) coloca a formação continuada como estratégia de extrema relevância para a melhoria da qualidade da educação, bem como assevera que com a formação surgem novas perspectivas em relação à atuação do professor, tendo em vista que estará constantemente se atualizando, ao tempo em que reflete sobre a prática, buscando seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

O caráter estratégico da formação é fomentado no Plano Nacional de Educação especialmente quando determina que “a formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior” (PNE, 2001).

Portanto, o Plano Nacional de Educação aludido nesta discussão, fortaleceu os debates relativos à formação de professores já em evidência nos últimos anos do século XX e que se estende como política nos anos seguintes, e colocou como objetivos a serem cumpridos no prazo de vigência do referido plano, de modo que formação e valorização dos profissionais do magistério pudessem estar no centro do processo educacional, uma vez que a qualidade do ensino dependia também dos processos formativos dos docentes. Importa colocar que, como política de educação, o PNE criou objetivos e metas a serem atingidos e determinou que estados e municípios elaborassem seus planos em consonância com o nacional, e que perseguissem os mesmos objetivos e metas de modo a se alcançar, com base em um regime colaborativo, melhorias no processo de ensino e aprendizagem, já que este era um dos principais objetivos do plano.

Depreende-se, ainda, que a formação continuada emerge como uma política de valorização profissional, aliada à propostas de melhorias salariais, da criação de planos de cargos e carreira, relacionando a formação à ascensão do professor tanto numa perspectiva vertical (formações acadêmicas em diversos níveis) como horizontal (formação continuada, dentre outros pontos).

Discutidas as políticas de formação continuada trazidas na LDB (1996) e no Plano Nacional de Educação (2001), será apresentada a Rede Nacional de Formação Continuada de

Professores, criada em 2003, sob a égide do Ministério da Educação. A rede está na Portaria MEC nº 1403 de 09 de junho de 2003, que cria o Sistema Nacional de Certificação e Formação de professores. O artigo 1º da portaria assevera que o sistema é compreendido pelo exame nacional de certificação de professores, os programas de incentivo e apoio à formação continuada e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

A rede nacional consiste em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica (GATTI *et al*, 2019, p. 59).

Ocorre que a criação desse sistema de certificação por meio de programas de avaliação do professor colocou a formação docente num viés que contraria a ideia de um processo formativo como direito e enfatiza à profissionalização com base no desenvolvimento de competências. De acordo com Santos (2011, p. 07) esse sistema de avaliação e certificação está colocado pelo Ministério da Educação (MEC) como ação de valorização docente, no entanto os movimentos que acompanham e debatem educação viram que o modelo poderia fortalecer a competitividade da escola, uma vez que o trabalho do professor seria mais individualizado.

A quem serviria, portanto, esse modelo? Pensando criticamente, é necessário considerar que a política de formação amparada na portaria acima mencionada, evidencia um modelo que serve às políticas de regulação do trabalho do professor, visto que não está a serviço de uma formação com base na necessidade dos docentes e de seus estudantes, mas dos organismos internacionais, focando claramente nas mudanças do sistema de produção para o desenvolvimento do capitalismo. Para Freitas (2003, p. 1114), a proposta de formação trazida pelo sistema de formação e certificação “contribuirá certamente para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático, para instaurar/acirrar o clima de “ranqueamento” e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas”.

Vale destacar que as diversas políticas para o desenvolvimento da formação de professores trouxeram avanços na medida em que se possibilitavam novas discussões e

entendimentos acerca da valorização do professor, notadamente por meio do investimento em formação seja inicial ou continuada, o que não significa que essas formações foram pensadas numa perspectiva mais crítica, didático-pedagógica, coletiva, solidária, etc., e é justamente isto que nos leva a pensar sobre a quem serve os modelos de formação vigentes na política de formação continuada até hoje e que carregam em seu cerne ideias centradas no desempenho de competências, corroborando com a perspectiva de que ainda nos curvamos aos ideais de uma qualidade educacional voltada para práticas mais técnicas e menos humanistas.

Salienta-se que, conforme Santos (2011), o processo de “implementação do exame de avaliação e cerificação docente”, por força dos movimentos e da contradição do próprio documento, fez com que governo federal voltasse atrás, mantendo a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

A rede foi pensada numa perspectiva de institucionalização dos programas de formação continuada, o que soou como decisão assertiva. A ideia era contar com a parceria de centros de pesquisa para desenvolvimento da educação, articulando e integrando os trabalhos entre universidades, secretaria de educação entre outras instituições.

De acordo com Santos (2011)

Ao que tudo indica, a implantação da Rede Nacional de Formação Continuada inaugurou uma nova fase da formação docente, na medida em que avançou em duas questões pouco valorizadas pelas políticas anteriores: a institucionalização da formação continuada, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, pertencentes às universidades públicas e a construção de uma perspectiva de formação continuada que propugna o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação.

Neste sentido, o entendimento sobre formação tratada pela rede traz a reflexão sobre a prática considerando as experiências docentes e o cotidiano no qual essas se materializam. Como exemplos de programas de formação continuada de professores propostos pela rede citam-se o Pró-letramento e o Gestar. O primeiro, em 2005, foi direcionado aos docentes dos anos iniciais, com o intuito de fortalecer o processo de busca pela qualidade da educação por meio do fortalecimento da leitura e escrita e também da matemática. Já o segundo, instituído em 2004 e ampliado em 2008, tinha como foco os docentes dos anos finais do ensino fundamental com ações voltadas às disciplinas de português e matemática. Os dois programas contaram com atividades presenciais e à distância e visavam também revisar os currículos, ao tempo em que propunham discussões a respeito das metodologias de ensino e dos materiais

didáticos trabalhados em sala, mediadas por um tutor que também passava por uma formação e a reproduzia para os professores participantes dos programas citados.

A Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação foi, portanto, uma política que alavancou ações importantes para o avanço das discussões em torno da formação continuada, apresentando progressos, mas, também, críticas, principalmente na relação que a proposta tem com os organismos que pensaram e financiaram uma ideia ainda muito presa às práticas técnico-instrumentais, provocando um reducionismo das políticas de formação continuada e submetendo-a a uma lógica da regulação e do controle do trabalho do professor.

Continuando nossas reflexões sobre as políticas de formação continuada, achamos importante trazer para este debate o Plano Nacional de Educação, atualmente em vigor, aprovado em 2014 e com período decenal que se encerra no ano de 2024. Parado desde que o plano anterior terminou sua vigência – 2011 – e depois de tantas idas e vindas dentro do Congresso Nacional, finalmente o novo PNE foi aprovado e instituído por meio da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

Este plano, diferentemente do anterior, foi elaborado de forma menos densa e mais próximo da realidade no que diz respeito ao estabelecimento das metas educacionais para o país. Percorrendo o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que é composto com um conjunto de 10 diretrizes e 20 metas com suas respectivas estratégias, encontramos as propostas de formação continuada em 15 metas, e não só nas que estão relacionadas à diretriz da valorização dos profissionais da educação, o que denota que a melhoria da qualidade educacional está ligada diretamente à formação professores.

O Plano Nacional de Educação (2014) compõe uma série de necessidades educacionais para o Brasil historicamente desamparadas pelo poder público, mas, também, pela sociedade brasileira, o que provoca a urgência de um regime de colaboração entre união, estados e município para que se possa alcançar as metas estabelecidas. Neste sentido, os entes federados empreenderam esforços para elaboração de seus planos à luz do nacional, adequando as metas do Plano Nacional de Educação à realidade de cada estado e município, inclusive com a aprovação de suas respectivas leis nas assembleias legislativas e câmaras municipais, prevendo ações de monitoramento e avaliação a fim de acompanhar o plano de cada ente.

Compreender a função do referido plano na implantação/implementação das políticas de formação continuada é substancial para pensarmos o papel e a centralidade da

formação continuada de professores para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e a valorização que se dá a essa política. Importa frisar que o que está posto em lei ou em qualquer política não significa dizer que irá acontecer na prática, bem como entender os interesses que há por trás das propostas de formação também faz com que nos rebelemos contra intenções subentendidas.

Em se tratando de formação continuada, destaca-se no PNE (2014) a meta 16: “Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste Plano Nacional de Educação, e **garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino**”. (Grifo nosso)

Todas as estratégias referentes à meta acima estão relacionadas às Políticas de Formação Continuada de Professores com ações que envolvem a consolidação de uma política nacional, realização do planejamento que demande a formação continuada no Brasil, ampliação de bolsas de estudos em nível de pós-graduação, dentre outros. Depreende-se que tais ações são relevantes para os avanços nas políticas de formação continuada no entanto, o tratamento dado aos processos formativos aparece no plano, especialmente na meta 7, que fala sobre a elevação do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e estabelece ações para elevação dos indicadores de avaliações internacionais, o que fica claro que a formação deve estar voltada para práticas muito mais técnicas e mecânicas, colocando, inclusive, um sistema de premiação às escolas, professores e gestores que conseguirem atingir as metas, com base na meritocracia.

Esses índices, além de permitir uma comparabilidade entre sistemas e escolas, fortalece o aspecto mais individualizado das ações de formação, no sentido de que cada docente é responsável pelo resultado de sua turma, seja ele negativo ou positivo. Portanto, cabe ao docente esforçar-se ao máximo para que os estudantes saiam bem nas avaliações. Partindo desse pressuposto, é comum que escolas, gestores e professores evidenciem todos os seus esforços em ações que favoreçam práticas rationalmente técnicas.

Vê-se, consequentemente, que embora as políticas de formação continuada favoreçam de algum modo a formação de professores, é cada vez mais evidente a supervalorização que se dá ao desenvolvimento de competências e habilidades, inclusive

quando se trata de currículo, prática que fortalece os processos de formação com centralidade na regulação e controle.

Ressalta-se que o Plano Nacional de Educação (2014-2024), na gestão 2018/2022 do Governo Federal, ficou completamente menosprezado como todas as políticas de educação do Brasil, o que provocou enormes lacunas na implementação de políticas públicas, nos debates coletivos, nas conferências de educação plurais e legítimas, deixando desafios cada vez maiores para os próximos anos e que precisarão de insurgências, fortalecimento da democracia e força para que a luta continue.

Encerrando as políticas que elegemos para serem destacadas aqui, será apresentada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Corroborando com o que já discutimos até aqui, especialmente partindo da pergunta que fizemos neste tópico, “a quem serve as Políticas de Formação Continuada?”, a BNC-Formação parece não estar disposta a contribuir para a implementação de políticas públicas educacionais, notadamente no campo da formação continuada, que valorize as reais necessidades de formação dos docentes e considere o contexto no qual a prática docente se materializa.

Ao colocar a Base Nacional Comum Curricular, instituída em 2017, como a referência para a realização das formações, traz para a centralidade do processo o fortalecimento de um currículo que está alicerçado no desenvolvimento de competências e habilidades, deixando de lado um currículo mais amplo e plural, que considera as diferenças e a multiculturalidade como questões primordiais para os processos de ensinar e aprender.

Voltar-se para o desenvolvimento de competências e habilidades é transportar os olhares para a escola tecnicista da década de 1960 e que tinha um objetivo claro que era o de preparar mão de obra para o fortalecimento do sistema produtivo, embora disseminasse a ideia de que os estudantes, filhos dos pobres, teriam as mesmas oportunidades que os filhos da burguesia, o que não era verdade.

O artigo 6º da resolução, bem como os incisos II e III são muitos claros ao colocarem o desenvolvimento de competências e habilidades como fundamentos para a formação de professores.

Art. 6º Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação Inicial de Professores da Educação Básica, são fundamentos pedagógicos da formação continuada de docentes da Educação Básica: II - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos de complexidade crescente, pelo menos em língua portuguesa, tendo como base o domínio da norma culta; III - Desenvolvimento permanente das competências e habilidades de raciocínio lógico-matemático, ou seja, conhecimento sobre números e operações, álgebra; geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística;

Portanto, preparar o professor por meio de programas de formação continuada que tem como foco o currículo baseado em competências faz com que o aspecto prático sobreponha-se ao teórico, evidenciando o empobrecimento do conhecimento teórico ao tempo em que eleva às práticas como extremamente necessárias, principalmente pensando nas avaliações em larga escala, alvo das ações das instituições escolares hoje.

Reducir o trabalho de escola à preparação dos estudantes para os testes avaliativos, incita, por consequência, um reducionismo da formação continuada, levando a uma busca desenfreada por resultados que não traduzem a realidade da escola, mas que, pela pressão do sistema e pelo controle da política neoliberal, exige das instituições respostas que esse sistema quer receber, ficando a formação baseada no desenvolvimento crítico do aluno e voltado na sua emancipação em segundo plano.

Vimos, portanto, que as políticas de formação continuada apresentadas trazem em seus textos ideias de formação com perspectivas diferenciadas e, por vezes, contraditórias. O que fica claro nesse debate sobre formação é que há uma necessidade permanente de novas reflexões em relação às políticas de formação e as práticas a elas relacionadas. É importante ressaltar que as discussões sobre formação de professores precisam considerar a realidade, numa perspectiva política que coloque em pauta a questão da diversidade, do multiculturalismo e dos direitos humanos. Nestes termos, a abordagem dos processos formativos precisam ser coletivos e solidários, superando o caráter individualista e fomentando ações que colaborem para a transformação da profissão docente em um caráter baseado na ética social e humana.

Compreender essas políticas nos colocam em um lugar de discussões que nos permitem compreender, ainda, sobre qual currículo estamos colocando em prática nas escolas, bem como levam ao entendimento de que precisamos superar as formações as quais valorizam as abordagens técnicas em detrimento das reflexivas, levando-nos a assumir novas posturas que

rompam com práticas cujo objetivo é fortalecer os interesses das classes economicamente favorecidas.

Nas bases legais aqui apresentadas ficam claras que ações em favor do processo formativo são favoráveis à qualificação docente, no entanto há uma lacuna muito grande entre o que está posto nas políticas e o que, de fato, se efetiva. Outra distância diz respeito ao que é colocado em prática, tendo em vista que os programas de formação continuada dos professores insistem em evidenciar ações as quais se pautam nos conteúdos para o trabalho com as competências e habilidades em sala de aula.

A necessidade de uma formação de base sólida e que contemple ações pedagógicas livres e emancipatórias, que pense na realidade do professor e do aluno em seus contextos diversos, que seja, de fato, uma política que integre uma rede com interesses comuns, é urgente. A formação docente com essas características está nas políticas de formação continuada, porém com interesses sub reptícios, além do que, de fato, o que interessa às agências reguladoras e de controle são posturas docentes técnicas porque servem a interesses de uma minoria que ditam normas. Entendemos que as insurgências dos professores, gestores, formadores, universidades, pesquisadores, etc diante do que está nas entrelinhas das políticas de formação continuada nos levam adiante nas reflexões que nos permitem sempre compreender, responder e intervir na realidade imposta se continuarmos indagando: a quem servem às Políticas de Formação Continuada?

3 ANÁLISE DOCUMENTAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MARANGUAPE-CE

É importante compreender que o processo de pesquisa é um tanto quanto complexo e desafiador, uma vez que envolve aspectos diversos, métodos específicos e análises às vezes arriscadas e que podem não refletir a realidade. Quando se trata de pesquisa em educação, entendemos que os cuidados se voltam para não demonizarmos alguns processos como se nossa compreensão de uma dada realidade fosse absoluta. Por natureza, parece-nos ser visível que há um certo distanciamento entre a pesquisa e a sala de aula e, nesta perspectiva, os pesquisadores, que em grande parte estão nas universidades, falam pela imensa maioria. É preciso, no entanto, nos cercarmos de embasamentos teóricos e práticos que nos permitam discorrer sobre um determinado tema.

Trazemos Charlot (2002, p. 90) para embasar o pensamento de que, como pesquisadores, precisamos agir éticos e cautelosos, sem deixar de lado a rigorosidade científica.

[...] a pesquisa ocupa-se de certos aspectos do ensino, e o ensino é um ato global e contextualizado. Assim, nunca a pesquisa pode abranger a totalidade da situação educacional. Esta é uma primeira diferença. Em segundo lugar, a pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa a metas, objetivos; o ensino tem uma dimensão axiológica, uma dimensão política; o ensino está tentando realizar o que deve ser, a pesquisa não pode dizer o que deve ser. Acho que muitos pesquisadores, inclusive no Brasil (seria falta de cortesia dizer "sobretudo no Brasil"), tomam-se como juízes supremos da verdade política. O pesquisador não pode fazer isso, é contra a democratização. Muitas vezes, digo ao meu estudante: "Quem te elegeu o porta-voz do povo?", "Quem te permite a verdade do povo?"

Enquanto pesquisador é necessário observar o rigor científico com todos os cuidados possíveis, cercando-se da prudência que também deve estar presente na pesquisa como ato político e também ideológico.

Desse modo, em um processo de buscas, compreensão e interpretação de uma dada realidade, alicerçado por indagações, dúvidas e incertezas, o percurso feito tem fundamental importância para se chegar aos achados. Neste sentido, a metodologia utilizada agrupa valor à pesquisa, tornando-a comprometida com a realidade pesquisada.

Por método, de acordo com Minayo (2012, p.16), compreende-se como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.” E, segundo Gil (2008, p. 08), “para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento.”

Tais definições demonstram clara relação entre os elementos teoria e método, tendo em vista que o segundo ocupa lugar de destaque dentro do primeiro elemento, de modo que a teoria permite uma melhor compreensão acerca do objeto investigado e nos conduz a pensar com rigor científico que caminho percorrer. Daí a importância de definir instrumentos e técnicas adequados à investigação e coerentes com o objeto pesquisado, conforme indica Gil (2008, p. 08):

Muitos pensadores do passado manifestaram a aspiração de definir um método universal aplicável a todos os ramos do conhecimento. Hoje, porém, os cientistas e os filósofos da ciência preferem falar numa diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a investigar e pela classe de proposições a descobrir. Assim, pode-se afirmar que a Matemática não tem o mesmo método da Física, e que esta não tem o mesmo método da Astronomia. E com relação às ciências sociais, pode-se mesmo dizer que dispõem de grande variedade de método.

Nossa pesquisa tem como base a abordagem qualitativa, uma vez que, opondo-se à possibilidade de quantificação de uma realidade, “ela se preocupa, em ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2012, p. 22).

Fica evidente que em uma pesquisa que se utiliza de uma metodologia qualitativa, as representações sociais e culturais fundamentadas a partir de crenças e valores ganham destaque no modo como interpretamos a realidade e o fenômeno investigado. Os significados são extraídos das ações e relações humanas, o que para Minayo (2012, p. 22) “as equações, médias e estatísticas não captam e nem conseguem perceber”.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador considera todos os dados da realidade como relevantes para compreensão da situação estudada e, ainda, o processo da pesquisa (todo o caminho percorrido) é naturalmente importante, como afirmam Lüdke e André (1986, p.12)

A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano [...]. O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

Portanto, é na abordagem qualitativa que a pesquisa se faz complexa porque há uma vasta possibilidade de procedimentos e métodos, o que requer do pesquisador análise e compreensão de questões que são mais gerais e integrais, tendo em vista que o foco deve ser o sentido que se dá ao objeto investigado. Ressaltando o que coloca Minayo (2012, p. 623).

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

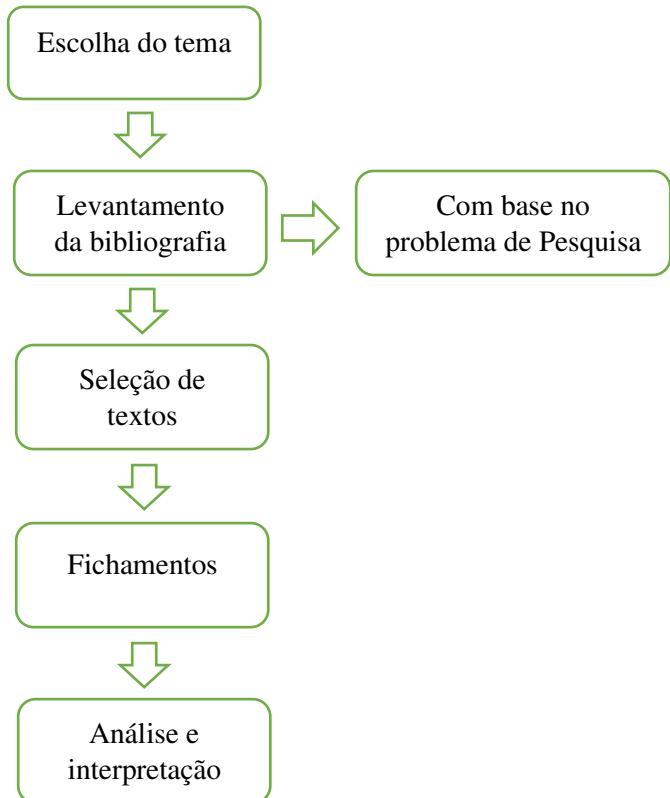
Tomando as concepções da abordagem qualitativa para guiar os trabalhos desta investigação, imergirmos no contexto da política de formação continuada de professores do município de Maranguape, a fim de que atinjamos os objetivos propostos desta pesquisa. Essas concepções darão base para que possamos trilhar os caminhos da pesquisa com o intuito de buscarmos compreender, a partir de uma análise aprofundada, os pressupostos pedagógicos da formação continuada dos professores do ensino fundamental de Maranguape, discutindo a política de formação com base na análise de dois documentos do referido município, quais sejam: a política de formação continuada dos docentes e as diretrizes educacionais. Entendemos que uma proposição analítico-reflexiva destes documentos pode contribuir significativamente para nossa compreensão acerca do processo de formação continuada do município, uma vez que estão expostos seus pressupostos pedagógicos, modelo de formação e intenções, quer estejam latentes ou patentes, mas que, certamente, servirão para que cheguemos a conclusões interessantes acerca do processo de formação daquele município.

Para melhor compreensão do processo de formação continuada do município, mergulhamos na atividade de interpretação dos escritos dos documentos analisados embasados pela literatura acerca do tema deste trabalho. Para tanto, a pesquisa bibliográfica foi de grande importância, tendo em vista que as leituras dos artigos, dissertações, teses e dos livros publicados nos deram fundamentação para que pudéssemos confrontar com os pressupostos pedagógicos traçados nos documentos do município.

Chamou-nos a atenção o fato de termos encontrado inúmeras publicações acadêmicas com a temática da formação de professores, sendo que algumas se aproximavam muito da nossa proposta de pesquisa, tendo facilitado nossas interpretações sobre os escritos nos documentos do município.

Na figura abaixo demonstramos o movimento da pesquisa bibliográfica que trilhamos no decorrer do percurso deste trabalho.

Figura 3 - Trajeto da pesquisa bibliográfica



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Gil (2002).

Embora a figura mostre um movimento que parece simples, importa dizer que a pesquisa bibliográfica exige muitas leituras, releituras, seleção de textos, dentre outras atividades que permitem o pesquisador fundamentar-se para que possa realizar uma análise mais aprofundada. O levantamento bibliográfico se mostra fundamental neste tipo de pesquisa, tem em vista a necessidade de se buscar obras publicadas acerca do tema que se está estudando, exigindo do pesquisador dedicação nos estudos e análises das informações obtidas por meio desses materiais.

Para coleta de dados necessários à investigação, procedemos com uma pesquisa documental, definida por Gil (2008, p. 51) conforme descrito abaixo:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Valemo-nos de análises de documentos diversificados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Maranguape, como a Política de Formação Continuada do

município, as Diretrizes Educacionais, além de analisar o Plano Municipal de Educação, Plano de Cargos e Carreiras e o Estatuto do Magistério, sendo que nos detivemos aos dois primeiros para efeito do alcance dos objetivos deste trabalho.

Para tanto, procuramos acesso a esses documentos, especialmente aos que não estão públicos, no caso os que detivemos nossas análises, tendo sido solicitados por nós à Secretaria Municipal de Educação de Maranguape e sido acatado nosso pedido, o que possibilitou que pudéssemos nos deter no estudo e análise dos textos, sempre com observância aos objetivos desta pesquisa acadêmica.

É importante frisar que os documentos explorados, no caso a política de formação continuada dos professores e diretrizes educacionais do município, não haviam, ainda, tido tratamento analítico, sendo esse documento considerado fonte escrita primária pública, explicando o fato de que este trabalho de pesquisa tornou-se o primeiro a estudar tais documentos, focando no processo de formação continuada do município pesquisado.

Para Gil (2002, p. 46)

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Os referidos documentos permitiram-nos analisar, do ponto de vista teórico e epistemológico, as concepções sobre formação continuada no entendimento daquele sistema de ensino, possibilitando-nos refletir as ideias e contradições em relação aos pressupostos pedagógicos adotados na política de formação continuada. Nestes termos, pudemos chegar a conclusões que nos levaram a compreender que a formação de professores do município segue uma racionalidade técnica, configurando-se em um modelo que atende aos interesses do sistema capitalista.

Importa dizer que nas análises de documentos, fizemos relação com os conceitos, ideias e concepções encontrados e analisados nos artigos, livros e trabalhos acadêmicos, portanto pesquisa bibliográfica e pesquisa documental caminharam juntas nesse processo,

observando rigorosamente os objetivos propostos, a fim de que pudéssemos fazer uma análise embasada nos autores com os quais dialogamos.

É importante colocar que no percurso metodológico desta pesquisa, buscamos nos cercar dos cuidados que os tipos de pesquisa que realizamos requerem. No que concerne à bibliográfica, procuramos, com seriedade, buscar estudos, publicações, livros, autores etc. que sejam confiáveis e que tratem do tema com fundamentação, sem correr o risco de “reproduzir erros ou equívocos trazidos nos materiais estudados” (GIL, 2002, p. 45). Igualmente fizemos com a pesquisa documental, o que nos levou a tratar os documentos estudados com muita ética, realizando um estudo crítico-reflexivo com base no que está posto nos documentos, sem criar ideias e conceitos que não estão nos referidos documentos. Para Gil (2002, 47), “convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios”.

O processo metodológico e os tipos de pesquisa das quais nos valemos foram delineados a partir dos objetivos da nossa pesquisa. Deste modo, no quadro abaixo demonstramos a relação dos objetivos com os tipos de pesquisa utilizados no processo investigativo deste trabalho.

Quadro 4 – Relação entre objetivos e instrumentos de coleta de dados

Objetivos	Pesquisa documental	Pesquisa bibliográfica
Objetivo Geral: Analisar os pressupostos pedagógicos da Formação Continuada dos Professores do Município de Maranguape-CE	-Identificar os pressupostos pedagógicos presentes na Política de Formação Continuada do Município.	- Analisar, com base nos aportes teóricos sobre os pressupostos pedagógicos que embasam uma política de formação continuada. - Refletir sobre os objetivos que permeiam as formações de professores.

<p>Objetivo Específico 1 - Descrever a concepção de formação continuada presente na política de formação de Maranguape-CE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a concepção de formação continuada da política de Maranguape. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os principais conceitos de formação continuada de professores.
<p>Objetivo Específico 2 - discutir a política de formação de professores de Maranguape-CE com base no documento do município.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a relação entre o que está posto na Política de Formação de professores de Maranguape com a visão dos docentes e formadores sobre esta política. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os conceitos de políticas de formação de professores. - Refletir sobre a construção de uma política de formação com base nos contextos, bem como seus principais desafios. -

Quadro 4: Elaborado pelo autor

Com as informações colhidas a partir da pesquisa bibliográfica e da análise dos documentos, fizemos uma discussão sobre Formação Continuada do município com base na política de formação e das diretrizes educacionais, focando nas análises dos pressupostos pedagógicos dessa política.

Numa perspectiva de uma autocrítica, entendemos que nossa pesquisa atingiu os objetivos propostos nesse processo investigativo, ao tempo em que almejamos que ela possa colaborar, qualitativamente, para a melhoria da formação continuada dos professores do município e para o fortalecimento de políticas de formação para os docentes e, ainda, desejamos que novas pesquisas possam surgir com esta temática.

4 UMA ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE MARANGUAPE

Discutimos na seção anterior o processo metodológico utilizado para realização deste trabalho de pesquisa. Abordaremos neste capítulo a formação continuada dos professores do município de Maranguape, sobre a qual nos debruçamos a fim de analisá-la a partir da observância a dois documentos elaborados pelo município: I – Diretrizes Educacionais de Maranguape e, II – Política de Formação Continuada do município. Consideramos que estes documentos são relevantes para compreendemos melhor o processo de formação continuada do referido município, tendo em vista que neles estão traçadas as principais estratégias, objetivos e conteúdos a serem abordados. Salientamos que o município possui outros documentos normativos e de orientação sobre a formação continuada, porém entendemos que os citados acima contemplam a proposta deste trabalho.

Em termos organizacionais, ressaltamos que o município é responsável pela formação dos professores da educação infantil e do ensino fundamental e que possui, na estrutura da secretaria municipal de educação, um mesmo setor encarregado pela formação docente e pelas avaliações em larga escala. Os formadores são os responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação do programa de formação e participam, mensalmente, de um encontro formativo organizado pelo Governo do Estado do Ceará, por meio da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1), a partir do qual se estrutura a formação no município.

Delimitando o tema, apresentaremos aqui como se dá a formação continuada dos professores dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Maranguape na atualidade, com base na análise dos documentos mencionados acima, a fim de que possamos discutir em quais pressupostos pedagógicos sua política de formação se ancora. Nossa intuito é, portanto, levar ao entendimento sobre se a proposta de formação continuada de professores daquele município tem se estabelecido, a partir de sua pedagogia, como política pública que nasce com base nas necessidades dos professores e alunos ou que colabora para o espraiamento da pedagogia baseada no desenvolvimento de competências. Para tanto, faremos uma reflexão dos escritos nos documentos municipais que tratam da formação, sua estruturação, contradições, críticas e, nas entrelinhas, a quem serve o programa de formação do município. Nossa proposta de debate com esta temática não objetiva, em hipótese alguma, provocar críticas em nome de uma defesa pessoal sobre nossa compreensão de formação, outrossim, o embate é

construtivo e intui refletirmos se colaboramos para as desigualdades sociais/educacionais/econômicas ou as combatemos.

4.1 Diretrizes para a educação municipal e Política de Formação Continuada dos professores

Nesta seção abordaremos dois documentos os quais consideramos relevantes para compreensão do processo de formação continuada de Maranguape, quase sejam: as diretrizes educacionais e a política de formação de professores. O primeiro documento foi revisado e atualizado no ano de 2023 e, embora não haja uma definição clara, na nossa análise entendemos que as diretrizes trazem orientações pontuais e normas organizacionais gerais para a rede pública municipal de ensino do município de Maranguape, especialmente quanto ao funcionamento da rede. É composta por seções divididas pelas etapas de educação infantil e ensino fundamental e pelas modalidades oferecidas, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, além da gestão administrativa e pedagógica, avaliação e formação dos professores. As diretrizes tomam como foco a gestão escolar, de modo que os gestores das instituições de ensino tomem-nas como base para o trabalho do cotidiano da escola e para a cultura organizacional do sistema de educação do município.

De acordo com as Diretrizes Educacionais do Município de Maranguape (2023, p.05)

Os padrões de competência de um gestor escolar devem corresponder às perspectivas das dimensões de implementação da gestão, as que são mais diretamente relacionadas ao processo de alcance dos resultados. São elas: gestão democrática, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão financeira e gestão de pessoas.

Com o propósito de orientar o fazer administrativo e pedagógico das escolas do município, as diretrizes configuram-se com um documento norteador para as unidades de ensino, subsidiando-as para a elaboração dos projetos pedagógicos e de seus currículos, os quais devem orientar o trabalho dos professores. O documento de Maranguape, no entanto, está estruturado em tópicos para cada seção, dando ênfase ao “fazer” numa perspectiva de que a escola coloque em prática o que está determinado, sem propostas reflexivas de tais diretrizes, o que denota ausência de concepções de educação do município e de pressupostos pedagógicos que norteiam o trabalho das instituições municipais de ensino.

Encontramos aos longo das diretrizes, alguns pontos que se relacionam a uma proposta progressista, quando o documento aborda a educação como estratégia de acesso e sucesso dos estudantes, de participação social e de gestão democrática, tal qual consta no trecho:

“a gestão de cada instituição de ensino deve assegurar a participação de toda a comunidade escolar nas decisões, a descentralização das ações, o diálogo, a socialização das informações e o envolvimento de todos os profissionais nas atividades realizadas pela escola” (MARANGUAPE, 2023, p. 5). No entanto, em alguns tópicos há prevalência de uma formação pedagógica que dá ênfase aos processos avaliativos, em larga escala, o que pressiona às escolas a praticarem ações que contradizem à educação para uma formação integral, emancipatória e para as mudanças sociais necessárias e urgentes.

Quando se trata dos anos finais do ensino fundamental, as diretrizes pautam os objetivos desta etapa na “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade; no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e nos conhecimentos que constituem os componentes curriculares obrigatórios” (MARANGUAPE, 2023 p. 40, grifo nosso).

É perceptível, portanto, que encontramos nas orientações do município propostas de trabalho numa perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que visa a formação humana e a educação como importante meio de transformação da sociedade. No entanto, em alguns momentos, indicam práticas que valorizam os preceitos políticos e econômicos neoliberais, o que para nós, é uma contradição considerável. O que se comprehende do documento é que ele não teve base teórica em nenhuma pedagogia, e que sua construção se deu com o intuito de manter a educação do município como ela se encontra, e que tem como referência as orientações dos movimentos normativos, apenas.

Entendemos que o currículo trabalhado pelas escolas representa muito de seus pressupostos pedagógicos, além de ter, em seu centro, uma relação de poder que pode manter as desigualdades sociais ou combatê-las. Neste sentido, não encontramos no documento algo mais claro que trate sobre o currículo, enfatizando sua importância e a autonomia da escola em construí-lo com base na sua realidade. Esta é uma tarefa primordial das unidades escolares, que deve ser amplamente orientada pelos sistemas de ensino, a fim de que a ideia muito mais reducionista de currículo dê lugar a uma proposta pensada coletivamente e que acolha as diferenças. Corroborando com Polido (2018, p. 95), a ideia de currículo precisa valorizar os “conteúdos historicamente constituídos como ferramenta de acesso ao saber pelas classes

menos favorecidas, trazendo a concepção de que esse acesso pode significar oportunidade para aqueles que não pertencem à classe dominante”.

As diretrizes do município onde se realizou esta pesquisa, trazem em um dos poucos pontos que falam sobre o currículo, o seguinte: “a escola deverá ressignificar os vários componentes curriculares visando aprofundar e ampliar o trabalho interdisciplinar envolvendo e determinando as responsabilidades de todos os professores (as) nas diferentes áreas de conhecimento” (MARANGUAPE, 2023, p. 41). O trecho, entretanto, não pressupõe a ideia de um currículo que favoreça a classe trabalhadora e que permita que, a partir dos conhecimentos, os estudantes possam compreender a realidade e lutar por mudanças sociais. Entendemos que há lacunas em termos de definições mais claras e que tenham como base teorias críticas que, de fato, confirmem que há intenções de implantação de uma política de educação progressista e emancipatória que façam os alunos pensarem criticamente.

Outro ponto que trata do currículo determina que as escolas, ao elaborarem suas propostas curriculares, devem observar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como consta no trecho a seguir: “Cada escola terá de desenvolver a proposta curricular considerando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Base Comum Curricular de Maranguape - BCCM com alinhamento ao Projeto Político Pedagógico” (MARANGUAPE, 2023, p. 37).

A observância à base demonstra, na nossa perspectiva de análise, um reducionismo do currículo à pedagogia baseada no desenvolvimento de competências e fortalece as políticas de manutenção da ordem social vigente, razão pela qual a educação, ao contrário de seu propósito principal, acaba por reproduzir as desigualdades.

A formação de professores tem tudo a ver com o currículo da escola. Partindo do princípio que o processo de formação continuada docente deve partir da necessidade dos professores e realidade dos alunos, há de fazer uma relação do trabalho que os formadores fazem com o que os docentes realizam em sala de aula. Resta-nos, portanto, compreender o real sentido da formação, se tem como objetivo central formar com base em pressupostos pedagógicos críticos, que contribuam com as ações em sala de aula e reverberam na formação humana e transformação social, ou formar para preparar os estudantes para testes avaliativos e, portanto, realizar um trabalho com foco no treinamento.

Neste sentido, buscamos compreender o que as diretrizes educacionais do município de Maranguape dizem sobre a formação continuada dos professores, qual a ideia de formação e como pensam que deve se dar o processo formativo.

Trazemos uma definição exposta no documento que trata formação como sendo um “processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação efetiva que promova aprendizagem significativa” (MARANGUAPE, 2023, p. 53). O documento determina que a participação nos encontros é obrigatória e que, quando o professor se ausentar do encontro, perderá a produtividade, que é um percentual equivalente a 8% sobre o vencimento base, determinado por uma lei municipal.

Não há nenhuma definição acerca sobre em quais pressupostos pedagógicos a formação continuada dos professores está ancorada, além de trazer uma definição muito ampla, o que nos faz compreender que sua concepção não reflete a real necessidade de seu corpo docente. Há, portanto, uma proposta de formação muito vaga que não nos permite entender, nas diretrizes do município, de onde nasce a política de formação. Vale ressaltar que o documento faz uma referência *en passant* à Base Nacional Comum da formação dos professores da educação básica (BNC-Formação).

Chama a atenção o fato de que a formação continuada dos professores e a avaliação aparecem juntas nas diretrizes, sendo que o documento dá mais ênfase aos processos de avaliação externa em detrimento da formação de professores, o que nos leva a concluir que a formação serve às avaliações, tendo em vista que há um detalhamento de cada sistema de avaliação.

Embora as diretrizes tratem da importância da formação continuada dos professores, não identificamos relação da proposta de formação com nenhuma pedagogia de cunho mais progressista, ao tempo que também não encontramos referências à pedagogia para o desenvolvimento das competências. Porém, subliminarmente, compreendemos que, pela valorização que é dada à base nacional comum curricular (BNCC) quando propõe que os currículos das escolas tomem-na como referência e quando traz a base nacional comum da formação, naturalmente o trabalho volta-se para o desenvolvimento das competências com objetivo precípua de fortalecer ações pedagógicas que culminem com a realização das provas

externas que, ao nosso ver, contradizem as perspectivas e anseios da educação atual de formar para transformar.

Outro documento que tomamos como base para nosso estudo foi o da Política de Formação Continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Maranguape. Revisado e avaliado no ano de 2020, ano que iniciou a pandemia da COVID-19, o documento traz concepções acerca do processo de formação e, ainda, estabelece, objetivamente, ações que estão em torno no planejamento e execução da referida política.

Analizando a política, iniciamos com uma definição trazida no documento:

Pensar a formação de professores implica refletir acerca de aspectos que estão inseridos no âmago da profissão. Dentre esses aspectos, salientamos a fragilidade envolta na prática docente, assim como uma formação inicial deficitária. Desse modo, devemos reconhecer a importância do professor e destacar o uso das (TDICs) como meio de aprendizagem, principalmente no atual cenário da educação. (MARANGUAPE, 2020, p. 06).

Entendida pela política como um trabalho desafiador, a ideia de formação continuada docente reconhece que é necessário refletir sobre todos os aspectos que permeiam o processo de formar para os desafios da educação atual, ao tempo em que a comprehende como possibilidade de suprir as fragilidades da formação inicial, bem como considera que os professores precisam estar em constante atualização, de forma a ampliar os saberes necessários à prática docente, aperfeiçoando-a. Vejamos o que trata o documento no texto em destaque:

Diariamente, deparamo-nos com imensos e constantes desafios no âmbito educacional, pelo fato de este ser dinâmico e mutável. Daí a necessidade de os docentes estarem sempre procurando ampliar seus conhecimentos, refletindo sobre suas ações e, portanto, aperfeiçoando sua prática, amparada em teorias que atendam às suas necessidades enquanto professor e, sobretudo, que atenda às necessidades de seu alunado. (MARANGUAPE, 2020, p. 06).

Identificamos, ao longo do texto da política de formação continuada de professores alguns termos e concepções referentes à formação que nos fazem pensar sobre quais princípios pedagógicos balizam o referido documento, o que chama nossa atenção, levando-nos a compreender que esses termos são consonantes com a pedagogia histórico-crítica. Vejamos as definições trazidas na política:

A formação de professores é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação efetiva que promova aprendizagem significativa. Espera-se que o profissional docente, independentemente de sua área de atuação, mantenha-se em constante atualização, aprendendo, estudando e pesquisando sempre, para que essas ações possam refletir, assim, no seu planejamento, na sua metodologia de ensino, de forma qualitativa, ou seja, criativa, atrativa e envolvente. (MARANGUAPE, 2020, p. 07).

Partimos do princípio de que nossos professores e alunos, como nos ensinou Paulo Freire, precisam estar inseridos em uma democracia igualitária aos direitos e deveres, enquanto cidadãos em processo de formação da criticidade, desenvolvimento e apreciação da ludicidade e liberdade de expressão. Buscamos e nos preocupamos, desde sempre, em proporcionar formações com qualidade didático-inclusiva e integral, em cujo processo, cada sujeito tenha autonomia para ser protagonista de sua própria história e processo intelectual. (MARANGUAPE, 2020, p. 17).

É fácil perceber que, sob o olhar da política de formação do município, há uma intencionalidade pela viabilização de uma educação que favoreça à aprendizagem significativa dos alunos e que, para isto, a formação é parte integrante do processo de mudança que a educação do município requer, uma vez que ela cumpre o papel de fazer refletir as práticas debatidas nos encontros formativos, no planejamento e na ação docente. Outra questão é que à formação cabe o desafio de que os professores precisam olhar para o aluno não só no aspecto cognitivo, mas como ser social e afetivo, considerando que há necessidade dos docentes de praticar um olhar sensível para seus estudantes.

As definições de formação retratam em seus escritos teóricos iniciais sobre uma educação emancipatória. Outrossim, na medida em que avançamos na leitura do documento encontramos orientações que vão de encontro às práticas de uma educação crítica, fomentando práticas para o desempenho de competências, o que, no nosso entendimento, contraria as ideias de uma educação verdadeiramente libertadora para formação homens e mulheres pensantes e que sejam capazes de contribuir para a transformação social.

Há, contudo, indicações teóricas e práticas de que a política de formação concorre para a realização de uma formação que atenda aos interesses das políticas de avaliação externa, o que fomenta o trabalho para o desenvolvimento de competências e o estabelecimento de metas que fazem do trabalho docente e de sua prática, sob uma pressão do sistema, muito mais mecânico do que crítico e que valorizam mais as repetições e os simulados em detrimento da formação do pensamento. De acordo com Carvalho e Varani (2018, p. 82) “No contexto neoliberal, as melhores escolas possíveis, são aquelas que alcançam níveis de qualidade que são observados nos resultados do rendimento escolar, medidos através das avaliações externas, que tem em suas matrizes de avaliação: leitura e matemática”.

No início do documento, por exemplo, são apresentados, em tabelas, os resultados do município de Maranguape nos dois sistemas de avaliação mais “cobiçados” pelos gestores escolares e dos municípios: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAEC) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo que este último é obtido por meio da Prova Brasil e dos resultados internos de cada escola. Essa

apresentação contextualiza o município, logo no início da política, em relação aos índices atribuídos às avaliações somativas, o que, para nós, denota que a política de formação gira em torno de tais índices e que seu objetivo primeiro é perseguir metas que estabelecem o crescimento, em temos numéricos, dos resultados.

Encontramos, de forma muito incisiva, orientações para um trabalho voltado para o desenvolvimento das competências a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tem papel fundamental no processo de formação continuada do município e funciona como principal argumento para a aprendizagem dos alunos, como o colocado no seguintes trechos: “a Formação para os professores de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais e Finais teve como cerne a estrutura, o percurso e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)” (MARANGUAPE, 2020, p. 13), e “É de grande importância o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para o desenvolvimento da prática dos docentes de Matemática” (MARANGUAPE, 2020, p. 14).

Tais trechos trazem demonstrações cabais de uma formação que tem por bússola, a base, o que nos leva ao entendimento de que o trabalho de formação tem por referência os pressupostos pedagógicos alinhados ao referido documento. Consequentemente, o processo de aprendizagem dos estudantes e o que o envolve, estrutura-se a partir do desenvolvimento das competências e habilidades, em atendimento à ideologia neoliberal, a fim de que o sistema capitalista se fortaleça mantendo, desse modo, a organização social fruto desse sistema: ricos mais ricos e pobres mais pobres.

De acordo com Freitas (2002, p. 153)

A temática das competências e sua incorporação às políticas educativas têm sido tratadas com bastante propriedade por vários estudiosos. Este modelo, incorporado acriticamente pela área educacional ou recontextualizado com base nas reformas educativas em curso nos diferentes países, (re)aproxima a área da educação e da formação de professores do trabalho material, relação abandonada pela produção teórica na área educacional na década de 1990; realiza esta aproximação, no entanto, do ponto de vista perverso do capital.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) é muito clara quanto aos seus fundamentos pedagógicos: foco no desenvolvimento das competências. Vejamos o que está posto no citado documento:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse

também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (p. 13, grifo nosso)

Vê-se, portanto, na citação acima que o Brasil vem, nos últimos anos, pautando sua pedagogia no desenvolvimento das competências e, em 2017, com o advento da base, isto se institucionaliza e ganha força uma vez que ela tem caráter normativo, implicado na construção, pelas escolas, de suas propostas curriculares.

Desse modo, fica evidente que o que conduz a formação continuada de professores do município no qual se deu este trabalho de pesquisa é o que podemos chamar de pedagogia das competências, com objetivos claros e explicitadas na própria política do município que é o de aumentar os índices e melhorar os resultados das escolas e do município, o que não significa, necessariamente, melhorar a aprendizagem. O que se coloca em debate é o tipo de aprendizagem desenvolvido pelos alunos, se foram somente treinados para enfrentar as provas ou se os resultados serão consequências de suas aprendizagens.

Ressaltamos que a política de formação do município foi revista em 2020, ano que iniciou a pandemia e, por conta disso, trata do formato dos encontros durante o período do *lockdown*, quando tivemos de ficar sem contato físico uns com os outros. Diante desse desafio, o município recorreu às tecnologias digitais que, por sinal, são bastante mencionadas no documento do município, como o trecho exposto abaixo.

[...] foi inegável a necessidade de novas aprendizagens para os professores com a pandemia. Este fator reacendeu uma velha discussão acerca da formação docente e da necessidade de contemplar pontos cruciais na construção de aprendizagens de professores, principalmente nos aspectos de tendências tecnológicas e de metodologias ativas. Os cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, durante e após a pandemia, precisarão rever alguns pontos no intuito de preparar esses profissionais para lidar com estes novos tempos e com a nova maneira de conceber a aprendizagem. Muitos professores tiveram que superar dificuldades e se reinventar para apoiar estudantes e familiares no processo cognitivo (MARANGUAPE, 2020, p. 14).

A formação do município, no entanto, durante o período pandêmico, deteve-se, de acordo com sua política, na questão pedagógica, enquanto os professores esforçavam-se para lidar com uma situação nunca vivida antes e que, decerto, abriu uma lacuna na educação brasileira com consequências que perseguirão todos os profissionais da educação por muito tempo. As formações se deram de forma remota, por meio de plataformas de áudio e vídeo que

permitissem a comunicação entre formadores e professores, com o objetivo de continuar os debates planejados para aquele ano.

4.2 Formação Continuada dos Professores do sistema municipal de ensino de Maranguape: que pressupostos pedagógicos a sustentam?

No município de Maranguape não há lei específica que trate sobre a formação dos professores. O que encontramos são referências à formação docente em leis como o Estatuto do Magistério (2002) e o Plano de Cargos e Remuneração para os integrantes do quadro do Magistério (2009).

Na primeira, há uma seção que trata da qualificação profissional, na qual prevê que a formação tem caráter permanente e será continuada, incluindo-se formações em nível de pós-graduação como prática de valorização do professor. A referida lei define, em seu Artigo 28, que “a qualificação do profissional do magistério será continuada e permanente, constante do Plano Anual de Treinamento e Desenvolvimento, visando atender aos interesses do Sistema do Ensino Público Municipal e Valorização Profissional” (MARANGUAPE, 2002). Já o Plano de Cargos e Remuneração, no Capítulo V, trata sobre a qualificação e o treinamento dos profissionais do magistério, indicando que se dará com base em um Programa Municipal de Formação Docente e que poderá ocorrer por meio de parcerias com entidades públicas ou privadas que sejam especializadas em capacitação de recursos humanos.

Essas duas legislações, no entanto, não determinam como será organizada a formação de professores e nem em que deve se basear sua pedagogia, dando ênfase especificamente a formação como possibilidade de ascensão na carreira. No entanto, o estatuto do magistério determina que o município deverá elaborar um plano anual de treinamento e desenvolvimento, enquanto o plano de cargos e remuneração invoca que deve ser instituído um programa municipal de formação docente, este último, tomamos como base para refletirmos sobre os pressupostos pedagógico que alicerçam a formação continuada.

De acordo com o programa de formação do município, os encontros formativos ocorrem presencialmente, com periodicidade mensal e com duração de 4 horas/mês, sendo que há atividades à distância. Os professores frequentam o encontro no horário em que estiver lotado na escola (manhã ou tarde). Sua estrutura tem base tradicional, no sentido de que os professores frequentam o espaço onde ocorrem as formações, na condição de participante, e um formador trabalha os conteúdos previamente planejados e com metodologia variadas.

Com base nas diretrizes educacionais do município, a formação continuada dos professores é realizada para os docentes da educação infantil (creche e pré-escola), do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e dos professores de sala de leitura, e contempla a quantidade de professores conforme mostramos no quadro abaixo:

Quadro 5: Quantidade de professores participantes da formação continuada do município de Maranguape por Etapa/Componente Curricular, em 2023.

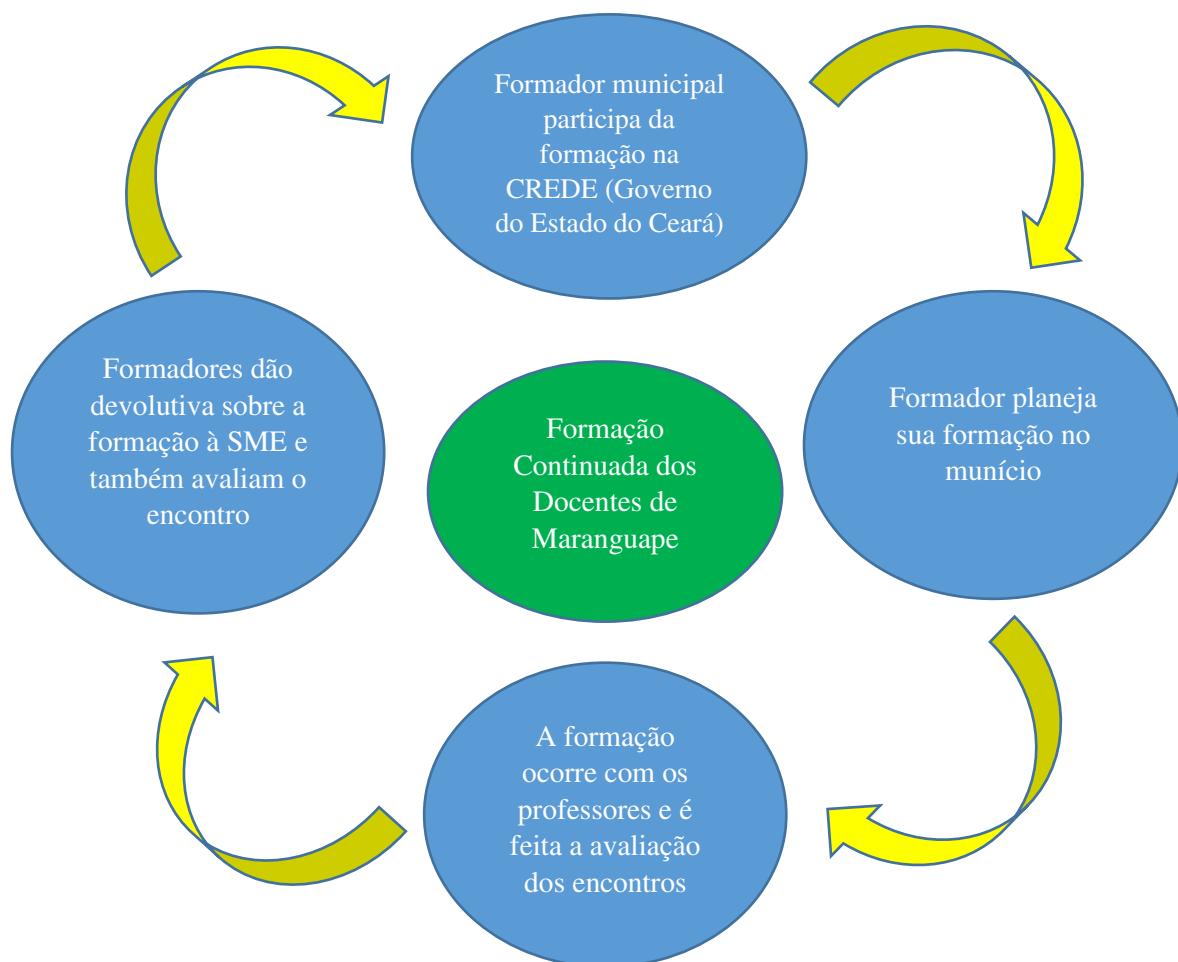
Etapa/Componente Curricular	Quantidades de professores
Educação Infantil (Creche)	123
Educação Infantil (Pré-escola)	163
Ensino fundamental (Ciclo de alfabetização)	177
Ensino fundamental (3º ao 5º ano)	195
Ensino Fundamental – anos finais (Língua Portuguesa)	64
Ensino Fundamental – anos finais (Matemática)	64
Ensino Fundamental – anos finais (História)	42
Ensino Fundamental – anos finais (Geografia)	42
Ensino Fundamental – anos finais (Ciências)	52
Ensino Fundamental – anos finais (Inglês)	41
Professores de Sala de Leitura	56
Total	1019

Quadro 5 – Elaborado pelo autor, 2023.

Vemos que a formação no município tem foco no professor, embora a política nem as diretrizes não façam menção sobre isto. Como vimos, Davis *et al* (2011) aborda esse modelo como centrado no professor e que tem em seu escopo perspectivas formativas mais individualizadas. Percebemos que o coordenador pedagógico, profissional responsável pela formação de sua equipe não participa das formações municipais. O que encontramos nas diretrizes em relação a isso foi a seguinte orientação: “O coordenador pedagógico deverá se apropriar dos conteúdos ministrados na formação dos seus professores para dar continuidade ao processo formativo no âmbito da escola, nos dias de planejamento.” (MARANGUAPE, 2023, p. 58). Salientamos que, de acordo com informações colhidas, o município não oferta formações para as modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, nem para os gestores escolares.

As formações são organizadas pela equipe do setor de formação e avaliação da secretaria municipal de educação, que conta com 11 (onze) formadores os quais atuam na área na qual se graduaram, e/ou se especializaram, sendo que para cada componente/etapa há, pelo menos, um formador. O processo de escolha desses formadores liga-se ao seu desempenho enquanto professor e não é feito processo seletivo. Estes participam de formação com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, também por componente/etapa, conforme a política do município: “Destacamos também a importância das formações ofertadas pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) aos formadores municipais de Maranguape, abrangendo os Eixos Educação Infantil, Anos Iniciais (Língua Portuguesa e Matemática) e Anos Finais (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História/Geografia e Inglês) do Ensino Fundamental, Literatura/Formação do Leitor, Gestão e Avaliação” (MARANGUAPE, 2020, p. 09). O movimento da formação docente no que concerne ao planejamento, execução e avaliação das formações está representado na figura abaixo:

Figura 4 – Movimento cíclico da formação continuada do município de Maranguape



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Percebemos que há um movimento cíclico em que se dão as formações do município de Maranguape, com base no programa de formação dos professores. O formador participa de um encontro formativo, por mês, na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), órgão ligado à Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará, depois volta ao município e começa a planejar a formação com base no que recebeu, em seguida executa o seu planejamento no encontro propriamente dito, ocasião em que os docentes avaliam o encontro e, por fim, os formadores dão uma devolutiva à secretaria do município, inclusive apresentando as avaliações feitas nos encontros. Esse movimento ocorre todos os meses, o que, no nosso entendimento, fica evidente que as formações do município acontecem a partir dos materiais e orientações da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC/CE), tendo como base o termo de compromisso assinado e assumido pelo município em pactuar o Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC), que tem como um dos eixos norteadores a formação docente e, ao nosso olhar, ocorre visando às avaliações em larga escala, sobretudo o Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC), política que tem sido vitrine para o Estado do Ceará no campo educacional, e que tem conduzido os trabalhos pedagógicos em todos os municípios cearenses, conforme cita a política de formação continuada de professores de Maranguape.

Certos da contribuição para a qualidade da aprendizagem dos estudantes da rede municipal de ensino, através de capacitação dos docentes, com vistas a refletir positivamente, para alcançarmos nossos objetivos [...], empenhamo-nos para elevar os indicadores de aprendizagem do município, fortalecendo, assim, a parceria com o Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAISPAIC, programa este que, a cada ano, vem intensificando e viabilizando os trabalhos dos municípios cearenses. (MARANGUAPE, 2020, p. 19).

O trecho acima corrobora com o nosso entendimento de que movimento das formações dos docentes iniciam-se sempre com as do estado com o intuito de se fortalecer a parceria firmada, mas, acima de tudo, elevar os indicadores de aprendizagem, como a própria política do município coloca. Acontece, no entanto, que aumentar os índices educacionais com base nos resultados das avaliações externas, não significam, necessariamente, que os estudantes aprenderam e, por consequência, conseguiram se sair bem, pressupondo que a aprendizagem pode se dar mais com base na memorização e repetição (pedagogia das competências) do que com base no sentido do que foi aprendido pelos estudantes (pedagogia emancipatória), fato que nos põe a refletir sobre quais as perspectivas pedagógicas da formação do município de Maranguape.

Nestes termos, entendemos que o caminho percorrido pelo processo formativo do referido município busca produzir resultados que são, também, o objetivo do Estado do Ceará, o que tem fortalecido a perspectiva pedagógica centrada no desenvolvimento de competências, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como o documento norteador das práticas dos encontros formativos e da prática docente em sala de aula.

Numa perspectiva mais individualizada, as formações se dão num modelo em que centraliza o professor como o único responsável pelo processo de aprendizagem dos estudantes, notadamente no que diz respeito ao desempenho dos alunos nos testes externos, o que resulta na “glória” ou “culpabilização” do docente pelo alcance ou não das metas estabelecidas, Entende-se a escola como espaço diverso e coletivo em que todos são responsáveis pelos processos pedagógicos da instituição, tendo em vista que a proposta pedagógica foi pensada coletivamente. Neste sentido, os gestores escolares também assumem responsabilidade proeminente em reação ao currículo que é trabalhado.

Importante pensar o modelo de formação continuada dos professores numa perspectiva mais colaborativa, com centralidade na escola uma vez que a estrutura do que é pensado e executado pela secretaria de educação pode estar distante do que, de fato, é a realidade dos discentes e necessidade dos docentes. O que se trabalha nos encontros mensais de formação, pode estar indo de encontro ao que está posto no projeto político pedagógico da instituição, o que para nós, é um equívoco que provoca danos à formação dos alunos, principalmente quando as intenções do programa de formação convergem para o desenvolvimento das competências e habilidades, com objetivos expressamente claros de elevar os indicadores da escola, município, do estado e do país sem, necessariamente, significar aprendizagem.

Para além do modelo mais adequado de formação, há um dilema, corroborando com Saviani (2009), que é a supervalorização dos conteúdos culturais-cognitivos nos processos formativos pelos motivos vistos anteriormente. Ora, se o objetivo é preparar para os alunos tirarem boas notas de proficiência, parece-nos aparente que o conteúdo tem mais importância do que a forma, ou seja, importa mais práticas conteudistas em detrimento de estratégias didático-pedagógicas que assegurem a aprendizagem dos estudantes e não apenas memorização, ou seja, há uma dissociação do conteúdo e da forma. A superação disto está no entendimento de que esses aspectos, no ato docente, são inseparáveis e, portanto, a formação

de professores precisa valorizar o caminho que assegure a aprendizagem dos estudantes considerando os conteúdos e os meios pelos quais os docentes se utilizam para repassá-los.

Portanto, a formação continuada de professores precisa estar ancorada numa perspectiva pedagógica coerente com o que se prega, entendendo que o projeto pedagógico da instituição e o modelo de formação devem estar em sintonia, de modo que se possa alcançar objetivos para uma formação emancipadora e capaz de mudar pessoas e transformar a sociedade. No tópico seguinte, analisaremos os planos de trabalho e os conteúdos abordados nos encontros, a fim que consigamos, de fato, compreender quais pressupostos pedagógicos embasam a política de formação de professores do município no qual se deu esta pesquisa.

4.2.1 Apresentação dos planos de trabalho e os conteúdos abordados nos encontros

Para um melhor entendimento sobre como ocorrem as formações no município, apresentaremos os planos de trabalho utilizados e conteúdos abordados pela equipe de formação da secretaria municipal de educação de Maranguape, disponibilizados por este órgão. Para tanto, destacaremos os planos dos anos finais do ensino fundamental, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática do ano de 2023, compreendendo que o formato segue o mesmo para todos os componentes curriculares.

Quadro 6: Plano de trabalho das formações de Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais do ensino fundamental

Língua Portuguesa	Matemática
Temas abordados	Temas abordados
<p>Língua Portuguesa</p> <p>Temas abordados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recomposição e Recuperação das Aprendizagens; • DCRC/BNCC: as habilidades do componente curricular Língua Portuguesa e sua relação com os campos de atuação, com os objetos de conhecimento, com as competências específicas e com as competências gerais; • O ensino de Língua Portuguesa e suas metodologias (ativas) - uso de novas tecnologias em sala de aula; 	<p>Matemática</p> <p>Temas abordados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intervenção Pedagógica e recomposição de Aprendizagens: mobilizando estratégias didáticas e pedagógicas; • Conversas numéricas: tornando a matemática significativa e auxiliando no desenvolvimento de habilidades; • Para aprender matemática: do concreto ao abstrato; • Avaliação educacional: elaboração de itens; • Preparação para o SAEB.

<ul style="list-style-type: none"> Multiletramento por meio das práticas de linguagem e dos campos de atuação. 	<p>Objetivos</p> <p>GERAL: Mediar ações de formação continuada em serviço para os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais (6º ao 9º ano), contribuindo, assim, para a qualidade e equidade da educação do município.</p> <p>ESPECÍFICOS: I. Fortalecer as ações de formação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC), por meio da continuidade dos trabalhos realizados com os Eixos dos Anos Iniciais e Finais, assim como o Eixo de Literatura e Formação do leitor (Letramento Literário de professores e alunos/ Alforje de histórias, no 5º ano, e Ciclo de Leitura, no 6º ao 9º ano; II. Subsidiar o planejamento dos professores: - Rotina; - Qualidade da utilização do tempo pedagógico; - Utilização do PNLD; - Sugestões de materiais complementares. III. Promover momentos de acolhida e escuta (nutridas pelas dimensões ética, estética e política), conhecendo seus percursos e validando suas lutas; IV. Analisar os processos que envolvem o Saeb 2023 e suas mudanças (Matriz de Referência); V. Propor momentos de análise, reflexão e intervenções com base nos resultados do SPAECE 2022 e Protocolos.</p>
<p>Ações a serem realizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> Realização de formações continuadas para os professores de 5º ano e 6º ao 9º ano do componente curricular Língua Portuguesa, tendo 	<p>Objetivos</p> <p>GERAL: Propiciar uma formação continuada ambientada no estudo reflexivo, e prático, nas orientações curriculares, na equidade, nos princípios éticos, políticos e estéticos, fomentando a melhoria da aprendizagem, de modo a dispor de um ensino da e para aprendizagem, de forma significativa, consolidada e assim elevar os indicadores educacionais.</p> <p>ESPECÍFICOS: I. Promover o estudo das competências gerais e específicas, e as habilidades juntamente com os descritores. II. Orientar os professores sobre o planejamento alinhado aos materiais de apoio a reposição e recuperação de aprendizagens bem como materiais direcionados para as avaliações externas em consonância com o PNLD; III. Fortalecer as ações de formação (MAIS PAIC); IV. Subsidiar o uso das tecnologias e das metodologias ativas; V. Trabalhar com o concreto e com gamificação; VI. Ofertar ações que contribuam para a melhoria dos indicadores educacionais; VII. Incentivar o desenvolvimento de estratégias para preparação dos alunos para as olimpíadas de matemática; VIII. Promover o estudo dos temas integradores tais como educação ambiental e educação financeira.</p> <p>Ações a serem realizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> Formações presenciais para os professores dos anos finais do ensino fundamental. Práticas que subsidiam a preparação dos alunos para as olimpíadas de matemática

<p>em vista os processos de recomposição e de recuperação das aprendizagens;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alinhamento do PNLD e com os demais materiais; • Utilização de recursos e ferramentas digitais que possam subsidiar o labor dos professores; • Fortalecimento das Propostas do Eixo de Literatura e Formação do Leitor - Alforje de histórias e os Ciclos de Leitura, articulado ao acervo literário do PNLD Literário <p>Resultados esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suporte à ação pedagógica dos professores dos Anos Finais, de modo a contribuir para a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, por meio da Formação Continuada de Professores; • Construção, com os professores, de alternativas concretas para sua atuação no cotidiano da sala de aula; • Desenvolvimento, junto aos professores, de métodos que favoreçam um contato mais positivo do aluno, com a língua que ele estuda, levando em consideração as circunstâncias de uso da língua; • Favorecimento de uma participação reflexiva, crítica e criadora dos docentes, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo das habilidades da BCCM (Base Comum Curricular de Maranguape), do DCRC, da Matriz do SAEB e do SPAECE. • Condução de estudos sobre as metodologias ativas e aprendizagem significativa. • Desenvolvimento de atividades utilizando o material do MAIS PAIC, PNLD e documentos curriculares • Momentos de teoria e prática para os professores incorporarem as TDICs, a gamificação e o uso de material concreto no processo de ensino aprendizagem. • Estudos sobre avaliação de aprendizagem, avaliações externas e elaboração de itens. • Discussões sobre o planejamento alinhado ao material do MAIS PAIC, PNLD, documentos curriculares norteadores e as matrizes do SAEB e SPAECE. <p>Resultados esperados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivar, auxiliar e capacitar os professores de forma a desenvolver competências e habilidades, que auxiliem no seu papel de professor mediador, desenvolvendo o engajamento dos estudantes com a matemática de forma significativa, na familiaridade com as tecnologias e estratégias gamificadas, compreensão dos documentos curriculares e de todo o contexto das avaliações externas, no desenvolvimento de estratégias para os alunos com habilidades educacionais específicas, promovendo o sucesso na aprendizagem dos alunos, de forma equitária.
---	---

Fonte: SME - Maranguape

No quadro acima destacamos os principais tópicos do plano de formação dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, numa ideia de demonstrar os temas abordados, os objetivos, as ações desenvolvidas e os resultados esperados para que tenhamos

noção do caminho percorrido pelo processo de formação continuada do município de Maranguape.

Apresentando em linhas gerais o referido plano, damos destaque à sua estrutura, que se inicia com uma justificativa, que dá ênfase às razões dos estudos de cada componente curricular. O texto reforça um compromisso com a recuperação e recomposição de aprendizagem, tendo em vista as perdas ocasionadas pela pandemia da COVID-19. Damos ênfase, ainda, que o texto da justificativa traz razões evidentes que relacionam as formações com as avaliações externas, tendo como referência o trabalho com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os tópicos do plano de formação apresentados explicitam nos temas abordados que há um olhar direcionado para o desenvolvimento das competências e habilidades, corroborados nos objetivos e nas ações, quando focam no trabalho voltados para as avaliações em larga escala, e que a formação se dá, necessariamente, com base nas formações desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), de modo a fortalecer as ações do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC). Este programa, que, ao mesmo tempo que tem eixos e ações satisfatórios e importantes para a aprendizagem e que tem contribuído para os avanços da educação no Ceará, culmina com a realização de uma avaliação em larga escala, o que tem levado, principalmente os docentes, a adotarem muito mais a pedagogia das competências em detrimento de uma pedagogia emancipatória.

Os objetivos de ambos os planos integram-se à meta do programa de formação do município e do estado que, embora destaque em seu texto trechos que corroborem com práticas de uma educação mais progressista e transformadora, no entendimento mais aprofundado percebe-se quais os reais objetivos da proposta de formação. Há um misto de intenções que pensam o percurso formativo como algo importante para a prática docente e para melhoria das aprendizagens dos estudantes, ao tempo em que se vê, explicitamente, seus objetivos se voltarem para o alcance dos resultados produzidos essencialmente pelos testes em larga escala. Os planos objetivam, portanto, trabalhar competências e habilidades, com base nas orientações do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC), com vistas às práticas pedagógicas que assegurem um trabalho mais com as matrizes de referências e menos com o currículo vivo, dinâmico, que faça sentido e que seja mais próximo da realidade dos estudantes.

Neste sentido, as ações realizadas durante o percurso formativo e os resultados esperados alinham-se aos objetivos dos referidos planos, o que vemos com mais força no plano

de matemática, ao tempo em que os resultados esperados em língua portuguesa caminham mais em direção a uma educação libertadora e que faça o aluno pensar, o que para nós, soa como uma proposta contraditória, uma vez que os documentos analisados mostram, em sua execução, uma proposta com ênfase na gestão de resultados.

Deste modo, entendemos que os planos de trabalho de formação corroboram com as discussões feitas nos tópicos anteriores quando mencionamos que o modelo de formação centra-se no professor e que foca nos conteúdos culturais-cognitivos, dando ênfase a uma proposta mais individualizada da formação, tendo em vista que o plano olha para o professor, ao tempo em que prevalecem estratégias de estudos das competências.

4.3 Para que uma formação continuada centrada na pedagogia das competências?

A quem interessa uma pedagogia quem tem como objetivo o desenvolvimento de competências? Esta pergunta nos remete a reflexões que podem nos levar a entender os motivos que têm impulsionado escolas e professores adotarem práticas voltadas para uma pedagogia que visa desenvolver competências e habilidades nos alunos e alunas.

Vale lembrar que, historicamente, especialmente no período pós-ditadura no Brasil, as reformas educacionais que se implantaram culminaram com decisões políticas e econômicas que atendiam aos interesses mercadológicos, o que reverberou diretamente no processo educativo, sobretudo da classe trabalhadora. Por óbvio, também repercutiu na formação de professores, tendo em vista prepará-los para atuarem conforme desejo do mundo globalizado. É o que vemos nas palavras de Maués (2003, p. 94)

As reformas educacionais, a partir do final da década de 1980, partiram dos mesmos princípios: as mudanças econômicas impostas pela globalização, exigindo maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, a fim de que eles se adaptem mais facilmente às exigências do mercado. Essas reformas apresentam um objetivo político bem definido, que envolve a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, os aportes teóricos a serem adotados, enfim tudo o que possa estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem.

Entender como um política de formação de professores se estruturou no Brasil, ou mesmo em um município brasileiro, como é o caso do que estamos pesquisando, nos incita a refletir, ainda que rapidamente, sobre as reformas educacionais ocorridas no país, principalmente a partir da década de 1980.

A década de 1980 é marcada por fatos históricos relevantes, dentre os quais destacamos a retomada pela democracia depois de duas longas décadas de ditadura militar.

Desta feita, pensar em democracia seria pensar na liberdade para decidirmos os rumos do Brasil em todos campos, inclusive o educacional. Essa década foi marcada pela esperança de construção de um país livre e democrático, especialmente no momento em que há uma ruptura com os anos de chumbo, tão difíceis e dolorosos para a sociedade brasileira.

No que concerne à educação, havia, naquele momento, perspectivas de mudanças educacionais que priorizassem o acesso à escola, a qualidade do ensino, etc, de modo que se pudesse romper com o tecnicismo, tendência pedagógica legalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 e que tinha como objetivo precípuo preparar mão de obra para atuação nas grandes empresas. Logo, a formação de professores também ansiava por mudanças, rompendo, assim, com a proposta tecnicista de educação.

De acordo com Freitas (2002, p. 03) a década de 1980 representou um movimento que se romperia com o pensamento tecnicista e lutaria por uma formação de professores centrada no caráter sócio-histórico desta formação, conforme o exposto abaixo:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 03).

Essa concepção de professor se coadunou com as expectativas que se avizinhava no período da redemocratização, contrapondo-se ao modelo que prenominava na década de 70. A aprovação da Constituição Federal de 1988, decerto, trouxe alento, ao tempo que descolonizou práticas que não cabiam ao “novo Brasil”. No entanto, o que seria uma perspectiva de tempos diferentes para a educação, abolindo práticas de reproduções sistematizadas com vistas ao desenvolvimento das capacidades e habilidades dos alunos, tornou-se, na década de 1990, a chamada década da educação, em uma pedagogia centrada no desempenho das competências, uma nova modelagem do que foi o tecnicismo nas décadas de 1960 e 1970, com objetivo de atender aos órgãos internacionais e às políticas neoliberais. Com a formação de professores não poderia ser diferente, afinal, o foco é o estudante, porém as práticas chegam à sala de aula por meio dos docentes. Era colocado em prática, portanto, uma formação de professores com foco no desenvolvimento das competências, fortalecendo práticas pedagógicas com focadas nos conteúdos escolares.

Se a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos 90, contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e

competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. (FREITAS, 2002, p. 06).

Para Freitas (2002), os anos 90 significaram os embates entre concepções de educação e formação. A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 representaram avanços importantes, tendo em vista que ambas as leis reconhecem a educação como direito social de todas e todos. As mudanças aguardadas giravam em torno de um modelo de educação inclusivo, democrático, acolhedor, de formação humana, com igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos, com valorização dos professores, etc. Não podemos dizer que não tais mudanças não ocorreram, no entanto, não foi com o planejamento esperado e com qualidade requerida. A Educação passou inclusive a ser contestada e as políticas de formação de professores modificadas, tudo isto para atender a interesses dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial. Para Maués (2003, p. 90) “o papel e as funções da educação passaram a ser questionados e a educação passou a ser apontada como um dos elementos fortes dessa etapa de mudanças”.

No contexto desses embates teóricos, entramos nos anos 90, denominados de "Década da Educação", que representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (Freitas, 1999), particularmente a partir de 1995, quando tem início o Governo Fernando Henrique Cardoso. Em 7 de fevereiro de 1995, um mês após assumir a presidência, Fernando Henrique divulga os "5 pontos" de seu governo para a melhoria do ensino público: a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de "preparar os professores para que eles possam ensinar melhor"; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho. (FREITAS, 2002, p. 07)

A partir dessas mudanças pudemos perceber que a educação deu espaço à visão empresarial, a fim de atender às demandas do poder econômico. Deste modo, era conveniente colocar em prática uma pedagogia com base no desenvolvimento das competências e, portanto, trabalhar a formação dos professores nesta perspectiva. “O modelo de competências na formação do professor parecer vir na esteira da utilização feita dessa mesma noção no mundo da indústria e das empresas” (MAUÉS, 2003, p. 105).

O Brasil, com essas reformas educacionais, especialmente no década de 90, adotava um modelo pedagógico reivindicado pelo mundo industrial, sob a alegação de que a escola

precisaria mudar para dar resultados, dar produtividade e formar os alunos para serem os futuros colaboradores das empresas.

De acordo com Maués (2003, p. 106)

[...] o mundo da educação parece não perceber bem o perfil dos colaboradores necessários à indústria. Mas a ousadia dos industriais vai mais longe, quando estes afirmam que a educação deve ser considerada como um serviço prestado ao mundo econômico. Com isso, de uma forma concreta, declara-se a vinculação estreita entre a educação e o mercado, transformando assim a educação em mercadoria.

Portanto, a mudança no processo de aprendizagem, a fim de atender aos interesses econômicos exigiu mudanças também no modo de ensinar, o que passou, necessariamente, pelo processo de formação dos professores. Para Diógenes (2009, p. 57) “a escola e o professor passaram a ser culpados pelos índices que retratavam a situação da educação do País. Daí os organismos internacionais: (BANCO MUNDIAL, UNESCO e PNUD) argumentarem que a formação dos professores estava sendo muito teórica, sendo necessário redimensionar o sistema educacional, objetivando ‘formar’ as pessoas para enfrentar o mundo globalizado e competitivo.”

Neste contexto as mudanças no campo educacional negociadas pelo mundo empresarial tinham base de sustentação no argumento de que era necessário que a escola revisse seu modo de trabalhar e começasse a pensar como preparar os alunos para serem os futuros colaboradores dessas indústrias. As mudanças no processo de formação docente surgem como uma tônica aqui no Brasil assim como já ocorria em outros países, tendo em vista que o desempenho educacional dependeria do professor. Para atender a essa exigência do mundo industrial ocorre um processo, no bojo dessas reformas educacionais, o que Maués (2003, p. 99) chamou de “universitarização”. Era uma espécie de vale-tudo na formação de professores com o intuito de elevar o nível de escolarização docente, já que era uma exigência dos organismos internacionais. Os cursos aligeirados põem em xeque a formação dos professores, tendo em vista que se afastam de uma formação mais humana e passa a ser técnica.

A “universitarização” ocorre fora da universidade, o que, à primeira vista, parece um contrassenso. Isso quer dizer que a formação é oferecida em nível póssecundário, ou seja, superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que caracterizam a instituição universitária desde o seu surgimento, pelo menos como universidade moderna, no início do século XIX, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos. [...]Uma outra característica dessa “universitarização” aligeirada é a tentativa de fazer uma espécie de tábula rasa do passado, ignorando as experiências bem-sucedidas ocorridas e querendo partir do zero, como se nada existisse como formação em nível superior nas universidades. (MAUÉS, 2003, p. 100).

Sobre a expansão dos cursos superiores para formação de professores no Brasil, Freitas (2002, p. 143), também coloca

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana

Todo esse movimento de mudança no modo de ensinar ocorrido por força do sistema industrial provocou, indiscutivelmente, mudanças educacionais significativas e empreendeu a instauração de uma pedagogia baseada no desenvolvimento de competências. A pedagogia das competências, como tem-se visto, ganhou força no Brasil sob o pretexto de que a qualidade do sistema de ensino é medida pelas avaliações em larga escala, o que fez estabelecer uma cultura de avaliação como o principal, ou até mesmo como o único meio de se medir o nível de qualidade do processo de aprendizagem. A partir disto, as questões de ordem pedagógica, curricular e de formação docente receberam novo tratamento, a fim de alinhar os objetivos do apporte pedagógico instalado com as novas práticas em sala de aula. Mais recentemente, o Brasil reafirma o modelo dessa pedagogia com o lançamento, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), no ano de 2020.

Maués (2003, p. 105) esclarece sobre esse modelo de pedagogia, associando-o ao mundo empresarial e das indústrias, corroborando com a ideia de que a adoção a este modelo traz muitas intencionalidades que, para muitos profissionais da educação, não estão claras.

Apesar das diferenças entre as reformas na formação de professores, existe uma certa unanimidade em relação ao aporte pedagógico que lhe deve servir de paradigma. Trata-se do aporte por competências, também chamado modelo de competências ou pedagogia das competências. Apesar de não ser uma abordagem nova, tendo em vista que na década de 1970 já era utilizado nos Estados Unidos, esse aporte tem-se revestido de certa “modernidade”, e classifica como ultrapassado tudo o que não cabe nesse entendimento acerca da formação. O modelo de competências na formação do professor parece vir na esteira da utilização feita dessa mesma noção no mundo da indústria e das empresas. (MAUÉS, 2003, p.105).

A ideia de pedagogias contrárias a das competências serem classificadas como ultrapassadas passou a ser difundida por meio de discursos que associaram qualidade da educação com o desenvolvimento de competências, e que estas seriam medidas por meio dos testes avaliativos significando, portanto, que os índices gerados a partir desses testes traduzir-

se-iam em qualidade, inclusive com o discurso de que estariam formando os alunos numa perspectiva crítica.

Começou então, uma correria desenfreada dos sistemas de ensino público do país para o alcance de metas estabelecidas pelos governos, o que acabaria por definir e fortalecer o trabalho pedagógico nas salas de aula direcionado ao desempenho de competências. Numa perspectiva individualizada e centrada nos professores, os processos de formação continuada se configuraram com uma das dimensões que mudaram seu rumo, adotando o aporte pedagógico exigido pelos empresários.

O Estado do Ceará tornou-se uma referência dessa ideia de que os resultados educacionais são traduzidos pelos índices chegados por meio das avaliações. Convém colocar que as avaliações em larga escala têm sua importância, especialmente para a formulação de políticas públicas que fortaleçam a educação brasileira, no entanto adotá-las como único meio para se medir qualidade do ensino seria reducionismo demais para um processo amplo que é o ensinar e aprender. Porém, como se sabe, o espraiamento da cultura de avaliação foi tão forte que os sistemas de ensino público municipal e estadual, a exemplo do Ceará, moldaram suas práticas pedagógicas a fim de atender às exigências impostas pela busca de resultados positivos, fato que desencadeou também outros problemas como, pressão aos gestores escolares e docentes, adoecimento de professores, formação continuada com foco no professor por ser este o “único” responsável pela aprendizagem dos seus alunos, estímulo à competitividade, formação crítica do estudante deu lugar a um tecnicismo de roupagem nova, dentre outros.

Nesta perspectiva, temos um sistema, hoje, voltado para o desempenho de competências e habilidades com vistas às avaliações externas. O atingimento de tais metas aparecem como um “dever de casa bem feito” pelo sistema educacional e, com maior visibilidade, pelo sistema político, o que é muito comum em discursos e em publicidades esses municípios figurarem como os melhores, dados os seus resultados em avaliações externas. O fazer pedagógico crítico, que faz o aluno pensar e que forma, também, do ponto de vista humano, deu lugar ao aporte pedagógico muito mais ideológico que, como coloca Diógenes (2009, p. 59) “as escolas passaram a trabalhar na perspectiva de formar trabalhadores para as indústrias e não mais cidadãos críticos.”

A questão ideológica tratada no parágrafo anterior relaciona-se com os argumentos utilizados para justificar o porquê adotar uma pedagogia das competências. Maués (2003, p.

105) traz uma pergunta instigadora feita por Hirtt (2001a) que é a seguinte: “Temos necessidade de trabalhadores competentes ou de cidadãos críticos?” Esta pergunta tem a ver diretamente com o que se é ensinado na escola, o que representa uma ideologia marcada por interesses de um grupo definidor do que pode ou não fazer parte do currículo da escola. Por óbvio, essa definição representa o desejo de quem decide, neste caso os empresários, que precisam mais de um trabalhador que produza mais e pense menos.

Maués (2003, p. 107) assevera que o desenvolvimento de competência na escola tem um sentido claro de formar os estudantes para menos conhecimento, principalmente o crítico, o questionador, o insurgente, dando um caráter pragmático ao processo de ensino e aprendizagem, como vemos no texto abaixo:

É preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para a sociedade dita do saber. E essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida. E aí está a grande mudança, isto é, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao *savoir-éxecuter* [saber executar], tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação. (MAUÉS. 2003, p. 107)

Portanto, há uma relação que é muita clara quando se trata de pedagogia das competências com a formação com vistas a atuação nas empresas, deixando de lado uma formação crítica capaz de transformar a sociedade e de mudanças sociais necessárias, quando na verdade precisamos de uma educação emancipatória, crítica, progressista que colabore coo o percurso formativo do estudante fazendo-o capaz de se rebelar diante do injusto e da retirada de direitos.

Uma pedagogia das competência está ligada a processos acríticos de educação, com a perspectiva de se manter o *status quo*, em que os que mandam continuem mandando mais e a maioria obedeça ao que está posto. Neste sentido a educação atende a um modelo que, ao invés de reconhecer as diferenças e diminuir as desigualdades sociais, ela fortalece o poder da cultura dominante distanciando dos estudantes, filhos da classe trabalhadora, o conhecimento necessário para insurgir diante das amarras sociais, o que faz com a escola acabe por fortalecer as desigualdades em vez de mitigá-las, justamente por não reconhecer as diferenças dentro da própria instituição de ensino. Para Diógenes (2009, p. 59) “a inserção das competências na prática escolar indica uma mudança ideológica, já que, então, as escolas passariam a trabalhar apenas na perspectiva de formar trabalhadores para as indústrias e não mais cidadãos críticos”.

Já vimos que para manutenção de uma pedagogia para o desenvolvimento de competências e para o seu espraiamento como aporte pedagógico, necessariamente, necessita do professor, o que faz, portanto, “ensinar” ao docente a atuar com base nessa pedagogia. Neste sentido, a formação dos docentes passa a se ancorar nesta ideia, uma vez que é o professor que vai colocar em prática. Desse modo, as formações continuadas voltam seus programas para o trabalho com as competências, corroborados, outrossim, pela base nacional comum curricular (BNCC). A formação continuada, que é um lugar de reflexões sobre a prática docente e um espaço de aprimoramento de sua atuação profissional, além de ser um processo contínuo de construção dos saberes necessários à prática docente, deu lugar ao trabalho com as competências, uma política de atendimento aos organismos internacionais e ao interesses da classe dominante, o que, para Freitas (2002, p. 148), tem provocado uma “desprofissionalização” do magistério, dada a precarização dos processos de formação docente.

Para Maués (2003, p. 108)

O papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico

O intuito da formação continuada para colocar em prática a pedagogia das competências instituiu um modelo de formação menos colaborativo e mais individualizado, tendo em vista que o professor é o “único” responsável pelo desempenho de sua turma. O modelo individualizado coloca o professor no centro dessa formação e exerce sobre ele uma pressão para que os resultados surjam conforme metas instituídas pelos governos. Corroborando com Diniz-Pereira (2014, p. 36) a formação segue um modelo mais técnico do que crítico.

É imponente colocar que se encontram muitas contradições quando se trata de analisar uma proposta de formação continuada de professores. É uma questão de não manter coerências entre o processo de formação que diz seguir uma proposta progressista, por exemplo, mas que supervaloriza ideias e práticas neoliberais de educação e que tem como centralidade o trabalho com o desenvolvimento de competências, fato que tem levado os sistemas de ensino a adotarem perspectivas formativas e práticas em sala de aula as quais fortalecem atividades mecânicas que em nada contribuem para a formação humana e crítica do indivíduo.

Como vemos na citação a seguir, há evidências muito claras do trabalho com as competências com o objetivo de formar para as indústrias e não para a diminuição das

desigualdades. Os organismos internacionais queriam/querem assegurar mais a formação de trabalhadores competentes do que cidadãos críticos, utilizando de um cunho ideológico que é de que a escolas precisaria mudar, trabalhar para o alcance de indicadores, obscurecendo, deste modo o que, de fato, se buscava/busca, que era/é formar mão de obra, ao tempo em que pregava/prega que os indicadores alcançados por meio dos testes padronizados significam qualidade em educação.

A utilização da pedagogia das competências na formação de professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais. Por exemplo, a OCDE, em 2001, durante uma reunião do comitê de educação, enfatizou a necessidade de novas competências para a inovação e para o crescimento. A mesma organização, em 2002, no Simpósio internacional sobre a definição e seleção de competências-chave, ocorrido em Genebra, instituiu um programa internacional de pesquisa denominado Definição e seleção de competências – Deseco –, cuja finalidade é a definição das competências básicas que deverão servir como indicadores para todas as pessoas. Para tanto o programa deverá desenvolver uma estrutura teórica que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças, incluindo aí as novas tecnologias. Outro objetivo do programa é o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis, que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas. (MAUÉS, 2003, p. 107)

As propostas de formação continuada têm seguido esse modelo ideológico, ainda que não tenham uma posição crítica acerca do aporte pedagógico baseado no desenvolvimento de competências. Sob o argumento de que é necessário atingir os indicadores educacionais estabelecidos, os professores incorporaram em suas práticas o trabalho ferrenho que tem como foco as habilidades e competências, fato que forçou, de certo modo, que as propostas de formação de professores encaminhassem suas metodologias no sentido de trabalhar a pedagogia das competências.

Tudo isto porque os indicadores são formados a partir de uma avaliação externa, em larga escala, e que permite uma comparabilidade de resultados entre os sistemas de ensino, de escolas e até de turmas, classificando as instituições que tem os melhores resultados, premiando e dando destaque aos sistemas que atingem as metas estabelecidas. A impressão que se tem é que não uma análise crítica dessa proposta, não há uma compreensão clara de que se está fortalecendo uma proposta ideológica que mais mecaniza os estudante do que os forma humana e criticamente. Cabe, portanto, nos dias atuais, em que cresce cada vez mais essa proposta de trabalho das competências, a dualidade tecnicista da década de 1960 e 1970, em que se formava os alunos para exercerem mão de obra nas indústrias sob a alegação de que eles teriam as mesmas oportunidades que os filhos da burguesia. É óbvio que os filhos da classe trabalhadora é quem iam para as empresas atuarem no chão das fábricas, ao passo que os filhos

dos ricos entravam para as universidades e, claro, tinham mais oportunidades de prosseguirem com seus estudos.

O modelo de formação continuada, portanto, prioriza o que centra no processo todas as expectativas de alcance dos resultados estabelecidos, regulando, deste modo, o que será ensino aos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu as competências a serem trabalhadas e habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes e passou a ser a principal referência de currículo das escolas.

A necessidade de regulação originária das mudanças ocorridas no âmbito das sociedades capitalistas, no campo da formação de professores – sujeitos depositários da formação das novas gerações –, adquire caráter central, devendo responder a questões como quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores (competências necessárias) para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e, por último, como avaliá-los nessas tarefas educativas. (FREITAS, 2002, p. 150)

A formação centrada no professor relaciona-se ao fato de que este é principal responsável, senão único, pelos resultados. Há uma responsabilização crescente do professor para atingimento dos resultados e sua formação tem caráter regulatório no sentido de que o docente recebe a formação e a põe em prática em sala de aula. É fato que o modelo de formação continuada adotado para o trabalho com as competências é acriticamente colocado em prática pelos sistemas educacionais, adotando-se, portanto, as determinações do sistema capitalista, fazendo o docente rever sua própria formação, responsabilizar-se por ela e aprimorá-la de acordo com o que está sendo cobrado. Daí a corrida dos professores em trabalhar exaustivamente para o atingimento das metas em vez de formar para o desenvolvimento humano e crítico dos seus alunos.

A temática das competências e sua incorporação às políticas educativas [...] têm sido incorporadas acriticamente pela área educacional [...], com base nas reformas educativas em curso nos diferentes países, (re)aproxima a área da educação e da formação de professores do trabalho material, relação abandonada pela produção teórica na área educacional na década de 1990; realiza esta aproximação, no entanto, do ponto de vista perverso do capital. (FREITAS, 2002, p. 153)

Tomando como base as discussões feitas aqui e ainda os documentos legais que estabelecem a pedagogia das competências incorporadas às políticas de educação percebe-se que a ideia de currículo como espaço de produção de conhecimentos tem dado lugar ao desenvolvimento das competências como algo indispensável ao processo educacional na atualidade, forçando, desse modo, à prática de uma formação que também se centra no modelo das competências e que faz do professor um mero repetidor de metodologias que objetivam fortalecer uma prática que será cobrada nos processos de avaliação.

Há, portanto, uma relação estreita entre o currículo por competência e as avaliações externas, passando, por óbvio, pela formação continuada dos docentes, e é exatamente isto que tem levado os sistemas de ensino a tratarem o currículo por competências como uma necessidade premente, tendo em vista que os testes avaliativos são elaborados considerando esse aporte pedagógico. Portanto, a pedagogia das competências ganhou força e centralidade a partir dessa relação que se espalhou como a principal tradutora da qualidade educacional, porém subliminarmente, atende aos desejos e anseios da sociedade capitalista, que luta pela manutenção das forças do poder dominante sobre a classe trabalhadora. Esta continua vivendo a dualidade entre ser preparada para atuar nas indústrias e ter as mesmas oportunidades que os filhos dos ricos. Ledo engano quem achar que superamos o tecnicismo na formação dos alunos e, por fatores lógicos, na dos professores.

4.4 Análise da formação de professores do ensino fundamental de Maranguape

Já trouxemos nos escritos anteriores algumas discussões acerca do processo de formação de professores do município de Maranguape. Neste tópico, buscamos aprofundar nossos debates evidenciando os pressupostos pedagógicos da formação continuada, seu modelo adotado e as relações com as políticas neoliberais caracterizadas pelo fortalecimento e centralidade, nos encontros formativos, da adoção do desenvolvimento das competências.

Impulsionado pelo questionamento sobre quais são os princípios pedagógicos da Política de Formação Continuada dos professores de Maranguape-CE é que nos debruçamos em analisar o documento do referido município, a fim de refletirmos em relação às intenções, explícitas ou não, da formação docente daquele município, bem como sua concepção acerca da formação, entendendo que o documento está permeado de intencionalidades políticas e pedagógicas e que, ao mesmo tempo, há contradições também políticas e pedagógicas, o que pode nos incitar a compreender qual o verdadeiro papel do processo de formação de seus professores. Outra análise que se apresenta pertinente é sobre como se forma o processo de formação, se parte dos interesses e necessidades dos professores e dos estudantes.

Já mencionamos aqui algumas das contradições encontradas em dois documentos do município, quais sejam, as diretrizes educacionais e a política de formação continuada de professores. Esses contrastes permeiam a própria pedagogia adotada pelo município, bem como os objetivos da formação e o modelo centralizado no professor. Este, sendo colocado individualmente como responsável pelos resultados estabelecidos nas metas dos governos.

Como vimos no quadro 5, disposto no tópico 4 deste capítulo, todos os professores e professoras do município passam pela formação continuada, totalizando 1.019 docentes da educação infantil, anos iniciais e dos componentes curriculares do ensino fundamental, excetuando-se os componentes de educação física, ensino religioso e arte. Abrange, portanto, mais de 90% dos docentes que estão em efetivo exercício de sala de aula.

A formação continuada dos professores do município é, provavelmente, a principal ação da educação do município com foco nos docentes, tendo em vista a mobilização que ocorre em torno dela. Uma equipe composta por profissionais efetivos da secretaria de educação trabalha exclusivamente para pensar, planejar e executar as formações, que ocorrem mensalmente e que conta a participação dos professores e gestores de todas as escolas municipais. Diríamos, portanto, que o foco do trabalho da secretaria municipal de educação é a formação e o acompanhamento, *in loco*, aos professores e instituições de ensino, objetivando fortalecer e assegurar que o que for trabalhado nos encontros seja, de fato, colocado em prática em sala de aula.

A pergunta norteadora de nossas reflexões nos instiga a dar conta dos pressupostos pedagógicos da formação, como ela é concebida, se há objetivos explícitos e implícitos em relação ao seu papel e como entendemos que deve ser uma proposta de formação continuada de professores que atenda às necessidades dos docentes, estudante e da educação como ato que liberta, conscientiza e transforma. O fato é que, ou optamos por um modelo que é progressista e emancipatório, ou fortalecemos a educação com vistas à formação de seres que não pensam e só executam, premissa da cultura capitalista.

Neste sentido, não podíamos deixar de trazer para este debate, Paulo Freire (2018, p. 24), que de tão instigante e inquietante, nos faz refletir e esse respeito, quando nos coloca:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

E ainda,

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência,

é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (FREIRE, 2018, p. 95)

Vê-se nas palavras do autor que o processo de formação do professor tem fundamental importância na definição da postura pedagógica que assumirá e que lhe fará progressista, com papel preponderante para a transformação social, ou que o tornará neutro diante da dominação dos poderosos sobre os pobres, fato que o leva a adotar um aporte pedagógico com base no treinamento e em atividades acríticas.

Este debate vem à tona para que possamos compreender em quais perspectivas pedagógicas e em quais teorias se baseiam a política de formação de professores do município pesquisado. Além disto, é possível dizer que a referida política assume uma neutralidade? Ou os escritos dispostos nos documentos analisados não explicita as reais intenções da formação, ou ainda, não se tem clareza sobre que pressupostos pedagógicos o município resolveu adotar?

A política de formação continuada do município traz algumas contradições quanto às suas intenções. É possível perceber que ao tempo em que fala de uma formação com características mais progressistas, que visem a formação do professor crítico e reflexivo, também aborda pressupostos que valorizem práticas acríticas, levando os docentes adotarem prática mais de repetição e treino, por uma razão muito óbvia: preparar os alunos para os testes em larga escala. Ora, neste sentido, não há formação crítica nem práticas progressistas de educação, não há uma pedagogia para o desenvolvimento do pensamento livre, da criticidade e da formação humana. Se o que se quer é treinar os alunos – *porque certamente dará resultados positivos nas avaliações* – então a prática da formação é formar docentes que atendam aos interesses da classe dominante. Isto é muito claro e óbvio para nós. Para Diógenes (2009, p. 56) [...] exclui-se, aqui, a formação humana e política do professor para se focalizar apenas no seu trabalho em sala de aula, nos conteúdos trabalhados, nas competências, habilidades e marcos de aprendizagem que o educando deveria aprender.

A visão empresarial que invadiu a educação, segundo Maués (2003), tem ligações com as reformas acontecidas no mundo industrial e empresarial. Importa saber, também, que esse não é um novo modelo, mas que foi utilizado nos Estados Unidos, desde a década de 1970. Trata-se do aporte por competências, também chamado modelo de competências ou pedagogia das competências [...] esse aporte tem se revestido de certa "modernidade", e classifica como ultrapassado tudo o que não cabe nesse entendimento acerca da formação. O modelo de competências na formação do professor parece vir na esteira da utilização feita dessa mesma noção do mundo das indústrias e das empresas. (DIÓGENES, 2009, p. 57)

É certo que a pedagogia para o desenvolvimento das competências, numa perspectiva empresarial, mudou a rota de trabalho da educação, especialmente nas reformas

educativas da década de 1990, o que influenciou, por lógica, a formação docente. Neste sentido, podemos dizer que a razão pedagógica do fazer educacional centra-se nos pressupostos pedagógicos das competências, reforçados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017.

Não há como não trazer para este debate a política que fortaleceu as formações de professores nos municípios cearenses. Com Maranguape não poderia ser diferente. Estamos falando do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) instituído pelo Governo do Estado do Ceará, em 2007, quando o então governador, Cid Ferreira Gomes, leva para os 184 municípios cearenses a experiência de Sobral, município em que Cid foi prefeito. Portanto, a proposta é ampliada com o objetivo de alfabetizar as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental.

A política ganhou força no estado e a cada ano e se consolidava como uma política de estado, já que os sucessores do então governador Cid Gomes deram continuidade e ampliaram o programa, que se estendeu por todo o ensino fundamental – anos iniciais e finais – e também para a educação infantil, com o nome MAIS PAIC, deixando de focar na alfabetização para focar na aprendizagem. O MAIS PAIC foi lançado em 2015, pelo então governado Camilo Sobreira de Santana, hoje Ministro da Educação.

Com o modelo adotado no município de Sobral, o governo propõe estratégias de trabalho com objetivos, metas e ações estabelecidas, a fim de se cumprir uma agenda politicamente desejável pelo governos estadual e municipais. Isto porque o programa ganhou tanta visibilidade política que cada prefeito e prefeita queria que seu município se saísse bem nos testes avaliativos.

Falando nesses testes, a política pública em destaque culmina com a realização de uma avaliação externa, no caso, o SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – que avalia os estudantes do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental. “O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos”. (CEARÁ, 2017).

O alcance das metas levou a uma corrida desenfreada por metodologias e práticas pedagógicas que facilitassem o trabalho com as competências e habilidades, traduzidas nas matrizes de referências, documento que norteou a elaboração dos testes. Inevitavelmente, escolas e professores voltam seus trabalhos olhando para a avaliação externa, ao tempo em que adotam práticas pedagógicas “preparatórias” para que os estudantes possam, ao final do ano letivo, enfrentar a prova. Os resultados dos testes individualizaram o trabalho docente e o tornaram como o maior responsável pelo alcance das metas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institucionalizou o trabalho com as competências e habilidades, reforçando, portanto, uma pedagogia que tem como objetivo trabalhar o desenvolvimento das competências, o saber fazer, sem, necessariamente, precisar pensar.

Importa refletir que para viabilizar a execução de uma política pública como é o caso do MAIS PAIC, em que o foco é desenvolver práticas pedagógicas em sala de aula, o professor precisar ser formado exatamente como orienta o referido programa, logo, a formação continuada dos docentes surge, dentro do programa, como uma ação de extrema relevância para que se pudesse alcançar os resultados estabelecidos. No site oficial do MAIS PAIC, encontramos como objetivo do eixo do ensino fundamental o seguinte: “Viabilizar a formação docente continuada e em serviço nos municípios, através de formadores do MAIS PAIC das Secretarias Municipais de Educação (SMEs)”, e como uma das ações, “Realizar formação continuada presencial de Língua Portuguesa e Matemática”.

Para chegar à sala de aula, quaisquer que sejam as intenções políticas, pedagógicas e também econômicas, passam pelo processo de formação docente. Para demonstrar nossa afirmação recorremos a Maués (2003, p. 108), quando ele diz que “o papel do professor é fundamental e a sua formação assume uma função central nas políticas educacionais. Esse profissional precisa ser preparado para contribuir com o ajuste da educação às exigências do capital, devendo para tanto ser formado de acordo com o “pensamento único” desse receituário ideológico”.

Voltando ao MAIS PAIC, evidenciamos sua relação com a formação continuada de professores, sobretudo do município de Maranguape, nosso foco de discussão. É inegável que o programa trouxe um olhar para o processo de formação em ainda, disponibilizou suportes técnico e financeiro que engrandeceram os encontros formativos e sistematizaram a formação

com ação indispensável. Nos parágrafos anteriores entendemos o porquê da centralidade das formações, mas é importante que reconheçamos que o programa fortaleceu a política de formação do município, embora tenha ficado atrelada às formações oferecidas pelo governo do estado, como vemos em um dos objetivos do MAIS PAIC no eixo do ensino fundamental: “Viabilizar a formação docente continuada e em serviço nos municípios, através de formadores do MAIS PAIC das Secretarias Municipais de Educação (SMEs)”.

Como resultado dessa relação (MAIS PAIC e Formação Continuada do município), a política de formação de Maranguape coloca como resultado alcançado: “Fortalecemos o Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC), com ações que resultaram na melhoria dos indicadores de aprendizagem das escolas da rede pública municipal de ensino, tanto no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECe) quanto no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)”. (MARANGUAPE, 2020, p. 10).

A verticalidade das formações explica-se como estratégia de fortalecimento e consolidação da política do PAIC no estado do Ceará e, consequentemente, como meio para assegurar o processo do trabalho com a pedagogia das competências, com vistas ao alcance dos resultados e indicadores da educação cearense. Podemos afirmar que a política foi abraçada por todos os municípios do estado, de forma que o Ceará tornou-se a unidade federativa com os melhores desempenhos em avaliações em larga escala do país, o que têm levado esse modelo para outros estados e municípios brasileiros.

O município de Maranguape aderiu ao programa logo no primeiro ano de sua implantação e desde então vem trabalhando nas formações do município os documentos de orientação do MAIS PAIC, tendo suas ações fortalecidas ao longo do últimos anos e estabelecidas como a principal referência quando se trata de aportes pedagógicos e estratégias de formação para os docentes do município.

Maranguape chegou, por força do PAIC e do SPAECE, a implantar seu próprio sistema de avaliação externa, a fim de aplicar aos estudantes do ensino fundamental, numa perspectiva de verificações as habilidades de leitura/compreensão de textos diversos e conceitos matemáticos.

Atendendo às atuais exigências educacionais e se adequando ao contexto de avaliações externas realizadas pelo Saeb, no âmbito federal e SPAECE/PAIC, no âmbito estadual, o SAMEF (Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental de Maranguape) foi instituído como ferramenta municipal produzindo resultados que permitem à equipe da SME (Secretaria Municipal de Educação), aos gestores

escolares e aos professores, a reflexão sobre ajustes na prática pedagógica e o desenvolvimento de metodologias de ensino com intervenções didáticas eficazes para o aprimoramento do trabalho do professor em sala de aula, em tempo hábil. (MARANGUAPE, 2015, 45).

Vê-se, portanto, a estreita relação entre as políticas de formação docente e avaliação do estado do Ceará com o município pesquisado, fato que nos revela uma política municipal de formação de professores distante, de certo modo, do contexto e realidade dos alunos e necessidade dos professores. Importa dizer que, no documento que compõe a referida política do município não há nenhuma evidência de que do documento tenha levado em conta a necessidade dos docentes, a partir de suas contribuições, desejos e anseios de formação, o que, pra nós soa como uma proposta que destoa do que de fato é necessário para os professores e alunos. Ou seria mesmo uma imposição pelo município de um modelo de formação que atenda a interesses alheios aos dos docentes e estudantes.

Por vezes, encontramos na política de formação do município e nas diretrizes educacionais, documentos que tomamos como base para esta análise, termos que se apresentam contraditórios quando colocamos na centralidade o processo de formação continuada. Tal contradição amplia nosso debate no sentido de compreender qual é, verdadeiramente, a pedagogia e o modelo de formação adotados. Isto nos chama a atenção por entendermos que uma proposta de formação docente, numa perspectiva crítica, não serve a um modelo ao neoliberalismo. O contrário, provavelmente também não.

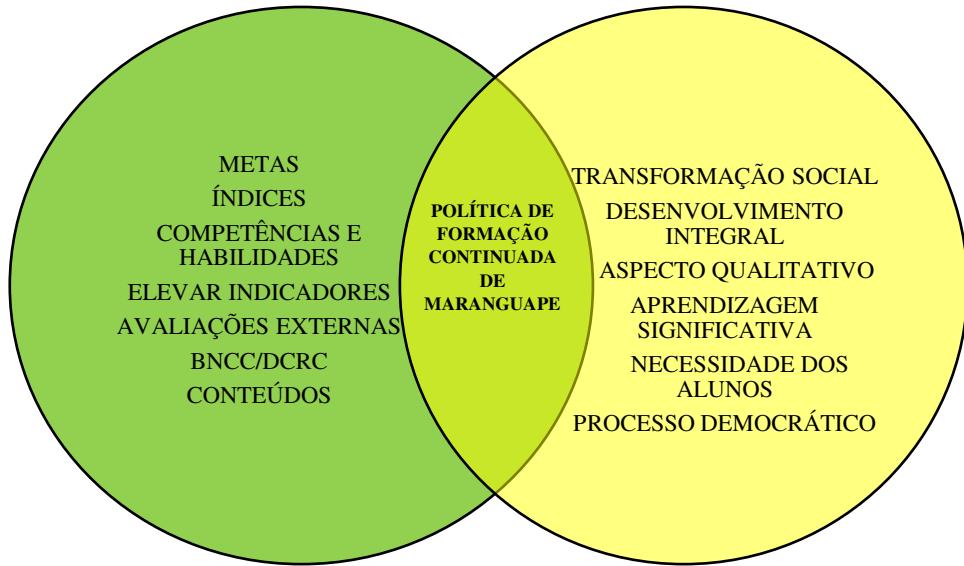
Neste caso, como será a atuação docente? Em que pedagogia se ancora seus preceitos metodológicos? Como os estudantes entenderão a prática docente? Recorremos a Freire (2018, p. 35) para refletirmos a este respeito:

Que podem pensar alunos sérios de um professor que, há dois semestres, falava com quase ardor sobre a necessidade da luta pela autonomia das classes populares e hoje, dizendo que não mudou, faz o discurso pragmático contra os sonhos e pratica a transferência de saber do professor para o aluno?! Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?

Os termos mais progressistas, diríamos, suavizam as intenções de um sistema opressor e acabam por vilipendiar a inteligência dos docentes. Estes, silentes muitas vezes, não dão conta a quem de fato estão servindo, ao tempo em que, críticos ao sistema, escolhem atendê-lo para não serem taxados como “do contra”, ou mesmo pela necessidade de manter seu trabalho como forma de sobrevivência.

Para demonstrar tais contradições a partir dos termos encontrados nos documentos, elaboramos a figura abaixo, a fim de apresentar o que nos chama atenção e nos leva a afirmar que há contradições na política de formação continuada dos professores do município que foi referência para realização desta pesquisa.

Figura 5 - Termos presentes na política de formação continuada de Maranguape.



Fonte: Elaborada pelo autor, 2024.

Como podemos perceber, os termos tratados na política de formação dos professores do município representam, ao nosso ver, ideias pedagógicas que se apresentam contrárias. O documento aborda objetivos diferentes para a mesma formação de professores colocando intenções paralelas, mas que, pedagogicamente, são alicerçadas por teorias completamente diferentes. Há, claramente, uma vinculação entre a política de formação e as diretrizes municipais com as competências que devem ser trabalhadas pelos docentes em sala de aula, tendo em vista que elas são referências para os testes avaliativos.

De um lado, vemos os termos que mantêm relação com pressupostos pedagógicos mais ligados às políticas de formação definidos pelos organismos internacionais, que priorizam o desenvolvimento das competências. Estas são medidas pelas metas e índices que permitem uma comparabilidade e, portanto, um acompanhamento rígido que identifica quem tá cumprindo com tais exigências. O aporte pedagógico seguido é, por conseguinte, o das competências, corroborado pelo principal documento normativo e referencial para elaboração dos currículos das escolas, no caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o

Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Este último construído a partir da base, fortalecendo, portanto, o trabalho com a pedagogia das competências.

Trazemos Maués (2003, p. 106) para evidenciar nosso entendimento exposto no parágrafo anterior.

A utilização da pedagogia das competências na formação de professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais. Por exemplo, a OCDE, em 2001, durante uma reunião do comitê de educação, enfatizou a necessidade de novas competências para a inovação e para o crescimento. A mesma organização, em 2002, no Simpósio internacional sobre a definição e seleção de competências-chave, ocorrido em Genebra, instituiu um programa internacional de pesquisa denominado Definição e seleção de competências – Deseço –, cuja finalidade é a definição das competências básicas que deverão servir como indicadores para todas as pessoas. Para tanto o programa deverá desenvolver uma estrutura teórica que permita a identificação das competências apropriadas para fazer face às mudanças, incluindo aí as novas tecnologias. Outro objetivo do programa é o estabelecimento de indicadores internacionalmente comparáveis, que possam validar o alcance das competências-chave estabelecidas. (MAUÉS, 2003, p. 106)

Na narrativa exposta na política de formação de Maranguape, em vários momentos, vê-se que o alcance de metas e a elevação dos índices educacionais são evidenciados como os principais objetivos do trabalho em sala de aula e que passam, obrigatoriamente, pela formação docente, deixando claro que o trabalho com a formação dos professores tem como foco as avaliações externas, instrumentos por meios dos quais se medem os índices. Para a política de formação do município, os índices alcançados por meio das avaliações externas devem ser utilizados para melhoria da aprendizagem dos estudantes, evidenciando que esse tipo de avaliação diz mais do que a avaliação feita pela escola, o que representa um equívoco em relação às teorias que discutem a avaliação da aprendizagem, além de evidenciar uma supervalorização às práticas de regulação ao trabalho docente.

Para Freitas (2002, p. 158)

Um ponto a ser destacado é a expropriação do trabalho dos professores pelas políticas avaliativas atuais. Quando a avaliação dos estudantes ao final de cada ano letivo, ou de cada ciclo, passa a ser realizada não pelos professores e pela instituição escolar, mas por uma prova nacional, que tem o poder de atribuir conceitos e decidir sobre a aprovação ou reprovação, é tempo de nos perguntarmos que profissional estas políticas pretendem construir.

Neste sentido, a política de Maranguape adota práticas que se vinculam muito às avaliações externas, dando um caráter mais pragmático do que reflexivo em relação à pedagogia adotada. Por outro lado, encontramos termos que se relacionam mais com práticas progressistas de educação, como mostra também a figura. Tanto a política de formação de professores como as diretrizes abordam a educação como meio para transformar a sociedade, que deve, neste

sentido, priorizar o desenvolvimento dos estudantes de forma integral, considerando os aspectos cognitivo, cultura, afetivo, social, etc.

Há uma dualidade na política de formação quanto aos aspectos qualitativo e quantitativo do processo de ensino e aprendizagem, pois ao tempo em que os números são centrais nesse processo, objetivando o alcance de indicadores que, para a política implantada pelos organismos internacionais, representam um aporte pedagógico eficaz, o aspecto qualitativo denota a aprendizagem real dos alunos. A própria avaliação, quando evidencia muito mais o desempenho do que a aprendizagem, quando agrupa mais valor aos testes em larga escala do que a avaliação feita pela própria escola, transparecem que não há clareza, de fato, que aspecto se torna crucial para o processo de formação docente e para o desenvolvimento e aprendizagem os alunos.

Sobre isto, Davis (*et al*, 2011) coloca que “é preciso que as secretarias de educação elaborem políticas formativas que tenham coerência interna (entre objetivos, métodos e resultados buscados) e coerência com as demais políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores”.

A política de formação continuada dos professores do município também aborda a aprendizagem significativa como alvo do sistema municipal, notadamente quando coloca que “a formação de professores é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação efetiva que promova aprendizagem significativa” (MARANGUAPE, 2020, p.7, grifo nosso). A formação, de acordo com a política, visa promover uma aprendizagem considerando os alunos como sujeitos históricos e um ensino que, de forma sentida para eles. Quando se adota, porém, um aporte pedagógico que tem como base no desenvolvimento de competências, a ideia de um processo de ensino e aprendizagem baseado no que os estudantes já sabem, não se pode conceber uma prática pedagógica emancipatória.

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva. (PELIZZARI *et al*, 2002, p. 37)

Destacamos outro termo trazido na política de formação de professores do município e nas diretrizes educacionais que é o processo de formação como sendo democrático. A concepção do referido documento, no nosso entendimento, não considerou a necessidade dos

estudantes e os anseios docentes. Também não se encontra nos textos dos documentos nenhuma menção aos docentes e discentes, o que nos leva a compreender que é mais um processo uniliteral ou hierárquico, já que se toma como referência a política do estado do Ceará, levando-a ao município.

Todos esses elementos que se mostram antagônicos fazem da política de formação de professores do município pesquisado um documento articulado mais com a pedagogia das competências, tendo em vista os movimentos que implicam o alcance dos resultados e índices educacionais com a finalidade de fortalecer as políticas neoliberais nas quais predominam o saber fazer, a fim de formar homens mais produtivos e menos reflexivos.

Interessante entender o que há de negativo adotar pressupostos pedagógicos que valorizam o trabalho com as competências. Até chegar ao entendimento quer temos hoje, achávamos que nada havia de implicabilidade nos processos formação docente nem na concepção progressista e crítica de uma educação para a transformação social. Compreender o que há por trás dessa pedagogia nos incita a pensar em uma formação que muito mais crítica, em que o saber fazer não é o núcleo do processo de ensinar e aprender, mas o de formar seres humanos pensantes, críticos, insurgentes e que colaborem com um mundo melhor.

Recorremos a Maués (2003, p. 106) para refletirmos sobre a ação de tal pedagogia. Vejamos o que diz a autora: “Mas o que existe de incorreto em querer que a formação de professores tenha como eixo nucleador a pedagogia das competências? Quais os argumentos que se pode sustentar para se contrapor a essa “obsessão das competências”?” A mesma autora nos apresenta uma resposta instigante com base em uma reflexão de Hirtt: “Em um artigo da revista *L'École Democratique* (Hirtt, 2001a), a questão é construída de forma muito interessante: “Temos necessidade de trabalhadores competentes ou de cidadãos críticos?”. (MAUÉS, 2003, 107)

A reflexão impactante vem de uma outra pergunta que leva ao entendimento de que se precisamos formar cidadãos críticos, a escola deve caminhar livre para o processo de formação humana e não para atender às logicas do mercado, com práticas completamente voltadas ao saber fazer que objetivam formar para que o homem seja útil e adaptável ao mundo tecnológico e industrial. Se o objetivo é de formar trabalhadores competentes, explica-se a escolha do aporte pedagógico para o desenvolvimento das competências.

A discussão que hoje está posta coloca em campos antagônicos projetos de educação e formação que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a formação humana omnilateral, a autonomia e o aprimoramento pessoal. (FREITAS, 2002, P. 159).

Para Maués (2023, p. 107) “a formação do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação utilitarista do mercado”. Como já foi dito em diversas ocasiões neste debate, a política de formação em análise prioriza o trabalho com a pedagogia das competências quando comparada à educação progressista, que emancipa o estudante e que tem como propósito formar cidadãos críticos. Portanto, as formações dos docentes estão vinculadas à lógica da subordinação do mercado, sob o pretexto de que é necessário ensinar os estudantes para as avaliações externas, pois índices positivos significam exatamente o desenvolvimento de uma educação para a formação humana, para a autonomia e formação crítica.

Encontramos na política de formação pelo menos três objetivos: i) formar para melhorar a prática do professor; ii) formar para o alcance dos índices e resultados; e iii) formar para corrigir falhas da formação inicial. Os três corroboram com nossa ideia de que o processo de formação continuada dos docentes está para o cumprimento do trabalho com a pedagogia das competências, logo, as ações formativas se voltam para melhorar a prática docente, especialmente em relação aos conteúdos culturais-cognitivos que, para Saviani (2009), têm como foco os conteúdos das disciplinas. Esta ação também diz respeito ao objetivo que visa corrigir falhas da formação inicial dos docentes, uma vez que os cursos de graduação deixam a desejar no que concerne a formação nas disciplinas que o professor leciona, principalmente o pedagogo. O objetivo que visa formar para os índices está claramente amparado nos outros, já os resultados são produzidos pelas avaliações externas e que, para ensinar o conteúdo que será cobrado, o professor precisa saber para ensiná-lo.

Percebemos, portanto, que o trabalho com os pressupostos pedagógicos que elegem as competências como os principais elementos que guiam a ação docente e a aprendizagem dos alunos tem sido fortalecido nas prática do município, levando uma aproximação da instituição escolar com o mercado, mas com um discurso fatalista de que a escola serve à transformação da sociedade e a formação humana e crítica dos indivíduos, mas que, para nós, serve ao movimento neotecnico que reforça o sistema que amplia as desigualdades sociais.

As ações de formação do município vislumbram resultados no sistema de educação daquele município. Destacamos o principal resultado esperado a partir das ações coordenadas

pela secretaria municipal de educação exposto do documento da política: “empenhamo-nos para elevar os indicadores de aprendizagem do município, fortalecendo, assim, a parceria com o Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAISPAIC, programa este que, a cada ano, vem intensificando e viabilizando os trabalhos dos municípios cearenses.” (MARANGUAPE, 2020, p. 19).

A formação de professores como espaço de debates e reflexões acerca da prática docente e como direito do professor deve se configurar espaço democrático e colaborativo para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. A concepção de formação a partir do pensamento unilateral sem o processo de escuta de docentes e discentes torna-a distante do que de fato que se pretende para a educação. Há, nos últimos anos notadamente, um reducionismo da formação continuada dos professores, que vislumbra ações mais individualizadas e que tendem ao fortalecimento do neoliberalismo que tem entrado com força nas nossas instituições de ensino.

Há necessidade de uma lucidez em relação à formação para melhor compreendermos a quem de fato estamos servindo ao se escolher um determinado aporte pedagógico e que modelo se faz mais eficaz para cada contexto. Essa lucidez, por parte de gestores, técnicos em educação, professores e sociedade, embora não resolva os problemas da formação, nos instigaria a refletir sobre nossas práticas que, em grande medida, são pensadas por um grupo menor e são impostas aos profissionais.

O aporte pedagógico das competências que implica no saber fazer e em atividades repetitivas tem individualizado o trabalho do professor. Neste contexto, a formação continuada ocorre baseado em um modelo também individualizado, no qual o docente é o único responsável por tudo o que ocorre com sua turma. Para se ter uma ideia, os encontros formativos priorizam a frequência do professor de sala de aula, ficando de fora, por exemplo, o coordenador pedagógico da escola, profissional fundamental no processo de ensino e aprendizagem e que tem a função de formar seus professores na própria escola, partindo de sua reais necessidades e anseios.

Como assevera Davis *et al* (2001), o modelo de formação de caráter mais individualista, que é centrado no professor, coloca a ação docente no centro do processo, responsabilizando-o integralmente pelo sucesso ou fracasso de sua turma nos resultados das avaliações externas. Isto é fruto da política de resultados que querem a todo custo apresentar

índices esperados, a fim de dar publicidade a ideia de qualidade atrelada aos números que são amplamente divulgados.

Deprendemos, portanto, que a formação de professores cumpre um papel importantíssimo para o processo de mudanças educacionais e sociais. A escolha por essas mudanças ou pela manutenção dessa sociedade que está posta faz parte de uma decisão política e ideológica que definirá se nos rebelarmos diante das injustiças ou se silenciamos em favorecimento da calamidade que é o sistema capitalista. Neste contexto, há se de resistir ao projeto conservador neoliberal que tem mercantilizado a educação e a deixado nas mãos dos poderosos. As resistências e proposições para mudanças no cenário educacional que favorece às indústrias em vez de formar pessoas críticas, precisam se fortalecer dentro dos movimentos que lutam por uma educação com qualidade social, progressista e emancipatória, quer sejam dentro dos movimentos sociais, sindicatos, grupos de professores, etc, que entendem que resistir é preciso.

4.5 Proposta de formação: necessidade dos professores e alunos *versus* anseio do sistema capitalista

Começamos este tópico enfatizando o discurso político quando se trata de formação de professores. É comum se ouvir tais discursos, principalmente pelos líderes políticos, que investem em formação continuada dos professores como estratégia de valorização do magistério e como meio para melhoria da qualidade do ensino público.

É fato que a formação continuada de professores é um investimento necessário que visa o aperfeiçoamento docente com vistas ao desenvolvimento de práticas que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem. Porém, o modo que é concebido e como se dá esse processo de formação pode estar para além dos interesses dos professores, da sociedade e do que os alunos realmente precisam. A base de uma política de formação de professores deve estar assentada em ideias, concepções, movimentos, etc. que tenham como foco a educação como meio de transformação social, na perspectiva de diminuir as desigualdades e ampliar as oportunidades.

É importante indagar qual a referência pedagógica de um programa de formação continuada, o que há por trás dele e quais são os seus interesses. A verdade é que sua concepção deveria partir dos interesses, anseios e necessidades dos docentes tendo como centralidade do processo de ensino e aprendizagem, os estudantes. A realidade, no entanto, é que os programas

de formação de professores vêm, especialmente a partir das reformas educativas da década de 1990, atendendo a uma demanda do Banco Mundial para uma economia globalizada. O fato é que a partir disto, a educação está nas mãos do Banco Mundial e vai exercer enorme influência sobre as decisões e rumo da educação, sob o pretexto de que “o desenvolvimento econômico seria respaldado pelo investimento em educação. A melhora nos rendimentos escolares individuais adviria desse crescimento, cujo efeito seria sentido nas relações sociais, culturais e políticas. A importância da educação para todos os cidadãos, por meio de planos de governo, permitiria a melhoria de qualidade de vida da população”. (MORETO, 2020, p. 8)

Por trás do discurso político de que a vida da população iria melhorar com as mudanças determinadas pelo poder econômico mundial, há muitas intencionalidades as quais, certamente, vão de encontro a esse discurso fatalista que, a bem da verdade, subordina a escola à lógica mercadológica, especialmente por meio da execução de práticas pedagógicas ligadas ao saber fazer, que tem como centralidade o desenvolvimento das competências. Neste sentido, predominam práticas bem mais técnicas sobre o desenvolvimento das inteligências e do pensamento crítico.

O fato em si, sem uma análise mais aprofundada, não parece trazer nenhum problema no tocante aos fins da educação. Contudo, quando ele é examinado de forma política e contextualizada, pode-se observar que, como os demais elementos que compõem o *kit reforma*, este tem, sociologicamente falando, o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado e em que a educação está sendo questionada por se parecer a uma mercadoria, enquanto a escola se identifica com uma empresa. (MAUÉS, 2003, p. 103)

Encontramos, nesta perspectiva, uma prevalência dos aspectos econômicos em relação aos sociais, já que o interesse fora amplamente colocado pelos organismos internacionais em formar os indivíduos para dar lucratividade a esse sistema quer, ao contrário do que se colocam, opõe e divide.

De acordo com Moreto (2020, p. 8)

O capital humano é central nas recomendações do Banco Mundial para a economia globalizada, porque possibilitaria a conformação dos trabalhadores para o mercado. Para o banco, o capital humano está perdido, por causa de uma crise que denomina de moral e econômica. Isso advém da sociedade fracassada, resultado da não aprendizagem dos estudantes, relegados à pobreza e exclusão.

E ainda, “o capital humano eleva, por meio da educação, a possibilidade de um trabalhador se adequar às necessidades do mercado, porque instaura a produtividade mediante o que é aprendido na escola para a vida laboral.” (MORETO, 2020, p. 8)

Dessa forma, o trabalho pedagógico com base no saber fazer e o discurso político e ideológico de que é preciso termos trabalhadores competentes em vez de cidadãos críticos vão dando vez aos objetivos propostos pelo mundo globalizado, representado pelos interesses do Banco Mundial e dos grandes empresários, quais sejam o da escola se preocupar menos com os conteúdos escolares e mais com o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas e de preparar pessoas para as novas tecnologias.

Vejamos o que aborda Diógenes (2009, p. 59)

Essas reivindicações do mundo industrial se sustentam no argumento de que a escola precisa dar uma guinada na forma de trabalhar. [...] a inserção das competências na prática escolar indica uma mudança ideológica, já que, então, as escolas passariam a trabalhar apenas na perspectiva de formar trabalhadores para as indústrias e não mais cidadãos críticos.

Ora, se as reformas educacionais impunham uma nova visão de educação, e que a partir de então se colocaria em prática, a formação de professores cumpre, neste sentido, objetivos importantes para que as intenções do mundo econômico globalizado pudessem se concretizar. A formação estaria, nesta perspectiva, no rol das mudanças necessárias à vinculação da escola com a formação dos indivíduos para o mundo do trabalho.

Isto porque os professores cumprem um papel de relevância social para a formação dos indivíduos e, para isto, a sua própria formação assume uma posição central para o cumprimento das políticas de educação. Neste caso, o intuito era formar os docentes para atuarem conforme as exigências do sistema capitalista. “De maneira geral a formação contínua constitui parte integrante de todas as reformas que se estão processando, tendo sempre como objetivo maior a busca de um alinhamento dos professores que já estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional.” (MAUÉS, 2003, p. 103)

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. (FREITAS, 2002, p. 142)

No caso aqui em debate, a política educacional que se exige ir para a prática é a formação de professores para o desenvolvimento das competências, como meio de formar trabalhadores para o mercado, fato que necessitaria de práticas pedagógicas com vistas o discurso da qualidade do ensino, mas que, na realidade, o objetivo era formar o docente eficaz no sentido de colocar em prática novas metodologias com roupagens velhas. Era o tecnicismo

da década de 1970 voltando com um discurso político e ideológico de que o treinamento e as atividades de repetição estão aptos a formarem as pessoas. “A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso” (FREITAS, 2002, p. 143).

Aludimos, neste sentido, que a formação de professores, sobretudo a continuada, tem sido o caminho para se colocar em prática os desejos do sistema capitalista muito mais do que os anseios dos professores, tendo em vista que é por meio do processo de formar o professor que se dá o espalhamento de práticas pedagógicas neotecnistas. Ao docente, cabe, muitas vezes, aceitar, não tendo a oportunidade de questionar e de lutar contra esse sistema. É praticamente “um não pode com ele, junta-se a ele”. Obviamente que isso não é regra e há contestações por parte dos professores, especialmente os que mais esclarecidos. No entanto, muitas vezes acabam por atender as exigências dada a comparabilidade, os incentivos e até desagravos em relação aos resultados atribuídos aos docentes, uma vez que o próprio sistema de ensino não possibilita resistência por parte dos mesmos.

Percebe-se que há uma relação não tão bem resolvida entre o discurso da formação e a realidade objetiva em que ela ocorre, principalmente em termos políticos e ideológicos, quando se está falando sobre a dualidade necessidade dos professores e alunos *versus* anseio do sistema capitalista. Nota-se nas palavras de Tonet (2006, p. 18) essa relação que preserva um discurso com tom utópico e fantasioso.

Em resumo, se uma educação cidadã, participativa, crítica, incluindo aí a formação para a capacidade de pensar, de ter autonomia moral, a formação para o trabalho, a formação física e cultural, a formação para a defesa do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável é a mais elevada contribuição que a educação pode dar para a construção de uma autêntica comunidade humana, então chegamos à absurda constatação de que isto nada mais significa, ao fim e ao cabo, do que formar para a escravidão moderna. Pois, a relação capital-trabalho implicará sempre a exploração do homem pelo homem e, portanto, uma forma de escravidão. (TONET, 2006, p. 18)

E coloca também:

Ora, a educação é um poderoso instrumento para a formação dos indivíduos. Mas, como já vimos, nas sociedades de classes ela é organizada de modo a servir à reprodução dos interesses das classes dominantes. Na sociedade capitalista isto é ainda mais forte e insidioso porque as aparências indicam que uma formação de boa qualidade é acessível a todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal quanto a qualidade não passam de uma falácia. (TONET, 2006, p. 18)

Os processos de formações continuada de professores, numa decisão que podemos afirmar unilateral, decidem pela adoção de um aporte pedagógico que ele a prática (em

detrimento da teoria), explorando o saber fazer como atividade permanente em sala de aula. Isto tem uma clarividência nas intenções de uma economia globalizada que é o de formar para o mercado, relegando a formação humana a planos outros. Para Moreto (2020, p. 11) “a formação continuada de professores para o Banco Mundial baseia-se na formação por competências, um viés comportamental que compreende o treino, a prescrição, a aplicação e as técnicas de ensino e aprendizagem”.

Nesse embate sobre quais interesses são levados em conta quando se trata da formação de professores, se do mercado ou da pessoa humana, crítica e pensante, há entendimentos e evidenciações de que a formação tem se dado considerando os interesses do capital, o que incita um movimento de resistência e luta para se possa pensar numa formação para emancipação plena do homem, o que implica, por certo, no comprometimento com a construção de uma nova sociedade.

Para tanto, a formação de professores precisa ter seu nascituro no interesse dos professores, que deve ser o anseio de transformação plena da sociedade, partindo de uma concepção de educação progressista e que compreendida com uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2018, p. 96)

Recorrendo a Moreto (2020, p. 9-10) sobre a ideia de uma formação continuada com base nas demandas dos professores, ele diz:

A formação continuada de professores que defendo são ações das quais o trabalhador participa, em que se atualiza, se aperfeiçoa, amplia seus conhecimentos construídos na formação inicial, a graduação, e na experiência. Suas características são: articulação com a formação inicial; organização em um *continuum* de ações; proposição e desenvolvimento pelas instituições de formação; demanda dos próprios professores ou dos dirigentes e instituições; compreensão da organização do trabalho, do estatuto da profissão; não é a única via para melhorar a qualidade da escola.

Parece ser evidente que a proposta de formação de professores concebida a partir dos interesses da classe dominante é completamente alheia aos interesses da sociedade sem preocupação alguma com sua transformação, uma vez que o centro de aplicabilidade encontra-se na transmissão dos conteúdos seguindo um modelo de treinamento individual. Os encontros formativos, neste sentido, ocupam-se em trabalhar o “como fazer” com os docentes, a fim de que estes possam aplicar em sala de aula, também sob a perspectiva do treinamento e da repetição. Freitas (2002, p. 147) afirma que as políticas atuais de formação continuada “têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores”.

O fato é que os docentes estão ausentes dos processos decisórios em relação à formação continuada e não participam das definições de programa de formação como política pública que interessa, antes de tudo, à realidade que os próprios docentes vivem e sentem quando se trata de precariedade de políticas de educação comprometidas com as mudanças sociais.

Gatti (2017, p. 723) vai dizer que

No entrecruzamento complexo dessas condições é que questionamentos quanto à formação de professores para a educação básica se colocam: sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação escolar, sobre suas relações e contribuições com visões de futuro, e, mesmo, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação. Dúvidas surgem sobre como formar esses docentes, quais são as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios que as novas gerações estão a colocar, que os novos conhecimentos colocam, que novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões.

Quando se leva em consideração as necessidades e demandas dessa sociedade que está posta, numa busca incessante pela superação dos desafios, faz-se indispensável refletir sobre que formação responderia a tais necessidades, considerando o cenário atual. Portanto, pensar uma política de formação continuada de professores não pode se dar com base no senso comum nem em ideias vagas, dada a importância da formação no sentido de propiciar reflexões sobre as implicações das práticas pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem.

Outorga-se, portanto, que pensar em um processo de formação docente há de se partir de uma realidade, como ela é, com seus desafios e potencialidades, para a partir disto buscar os pressupostos pedagógicos que melhor representam os objetivos da formação com vistas as mudanças requeridas pela realidade posta, e não por uma minoria caracterizada pelo desejo nefasto de atender às exigências da economia em seu favor, enquanto as questões sociais, a formação humana e a trajetória de formação de docentes e discentes são completamente desconsideradas.

Imbernón (2010, p. 27-28) corrobora com esta perspectiva quando indica que as mudanças sociais influenciam na formação de professores e na educação, expondo elementos que precisam ser considerados para se pensar no caminho a percorrer. Dentre os elementos citados destacam-se:

“Um aumento acelerado e uma transformação rápida nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico, com uma aceleração exponencial, e nos resultados do pensamento, da cultura, assim como da arte; uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais institucionais e formas de organização da

convivência em seus modelos familiares de produção e distribuição o que se reflete em uma transformação das formas de viver pensar sentir e agir das novas velhas gerações; Uma análise da educação que já não é património exclusivo dos professores, mas de toda a comunidade e dos meios de comunicação que esta dispõe, estabelecendo diferentes e novos modelos relacionais e participativos na prática da educação, nos quais o contexto pode ser mais influente que a educação regrada; uma sociedade multicultural e multilíngue, em que o diálogo entre culturas supõe um enriquecimento global e na qual é fundamental viver em igualdade e conviver na diversidade, mas na qual estar preparado para tanto acarreta muita angústia social e educativa, etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 27-28)

Tem-se percebido que cada vez mais a lógica empresarial tem adentrado nos espaços escolares, por força das reformas educativas empreendidas pelo Banco Mundial em favorecimento à economia globalizada. É justamente com base nessa lógica que as políticas mais recentes de formação continuada dos professores têm sido concebidas e executadas em sua totalidade, fato que leva ao entendimento de que a formação do professor e para o professor não considera as demandas dos docentes nem da sociedade em seu cenário atual. A preocupação é formar os docentes para colocar em prática o a pedagogias das competências e motivá-los, a fim de que possam garantir que o que for trabalhado nos encontros formativos chegará à sala de aula.

Motivar os professores significa incentivá-los a produzirem de acordo as intenções do sistema capitalista pois, conforme coloca Moreto (2020, p. 12) “as habilidades e a motivação adequam os profissionais às demandas da economia globalizada, porque os subordinam aos mecanismos da produtividade e, por conseguinte, da lógica do mercado. Trata-se das habilidades e da motivação para o trabalhador ser produtivo pela assimilação de informações e de saber manuseá-las para agir com competência.”

Professores motivados significam dar maior produtividade, lógica empresarial que tomou conta das ações de formação de professores. É perceptível uma corrida desenfreada dos docentes em dar resultados (a produtividade que o capital exige). Sem se dar conta, os docentes estão subordinados a esta prática e, como num jogo de vale tudo, os pressupostos pedagógicos progressistas e com vinculação à formação crítica e humana dos alunos vão sendo deixado em segundo plano, ou em plano algum.

As motivações ocorrem, inclusive, por meio de premiações, recompensas pecuniárias, exposição nas mídias diversas, como reconhecimento ao trabalho do professor competente, que fez sua tarefa de casa e que, sozinho, deu a produtividade exigida pelas demandas da lógica econômica.

De acordo com Moreto (2020, p. 13)

Os aspectos como individualização e repetição, acompanhamento e didática específica, juntamente com a motivação, dariam conta de treinar os professores. O professor funcionaria bem para o sistema se treinado na sua especificidade, individualizado, com o foco na repetição das técnicas aprendidas, tendo um supervisor que o treinou acompanhando a sua atuação, seu comportamento em sala de aula, quando do uso de estratégias e materiais adequados oriundos do treinamento. Soma-se a isso a motivação. Os professores motivados interessam porque produzem mais.

A provocação trazida pelo autor é a realidade tratada nos sistemas de ensino na atualidade, os quais têm priorizado um modelo de formação com foco no professor, numa perspectiva individualizada, isto por que é o docente quem produzirá os resultados esperados, de modo que ele é o único responsável pelo sucesso ou fracasso de sua turma. Tal modelo pressupõe a competitividade na medida em que permite a comparabilidade dos resultados, evidenciando os trabalhos positivos – porque alcançaram os índices – e os negativos – que não deram conta de atingir as metas.

Eis a razão pela qual há uma corrida nos processos de avaliação em larga escala, externa à instituição de ensino, para que se tire boas notas, enfatizando a avaliação na perspectiva somativa, ou seja, no *ranking* de classificação das escolas, vale mais estar no topo da lista, mesmo que esses resultados não denotem aprendizagem significativa. A subordinação dos professores à pedagogia das competências, aos resultados e aos mecanismos de produtividade têm individualizado à formação e prática docentes, no sentido de que cada um busca dar conta dos resultados estabelecidos nas metas, além de individualizar o processo de formação docente que segue máxima do “cada um por si”. Dar os resultados esperados em termos numéricos, apresenta-se como a mais relevante prática do professor, não importando se, de fato, os estudantes conseguiram aprender ou se os resultados obtidos foram alcançados porque os alunos foram treinados.

Nesse jogo de interesses e necessidades relativos à formação continuada de professores, é necessário muito mais uma articulação entre o local em que se dará a política de formação alinhada ao seu contexto e necessidades, que atendam verdadeiramente as demandas, a fim de que, para além da qualificação, os docentes possam desenvolver-se profissionalmente, sempre na expectativa de formar seus alunos para viverem em sociedade, de modo a transformá-la, tornando-a mais inclusiva, acolhedora e que dê visibilidade aos excluídos e marginalizados.

A formação de professores, seja inicial ou continuada, necessita ser objeto de atenção e de valorização de políticas de educação que atendam aos interesses dos professores efetivando um programa de formação mais crítico e reflexivo, que tenha como centralidade a realidade e contexto em que se dá o processo educativo, que insurja diante das imposições

advindas das reformas educativas implementadas pelo Banco Mundial, que valorize o professor e que perceba o alunos como ser integral, que importa não somente o cognitivo, mas o sócio, afetivo, histórico, cultural, etc.

Obviamente que não é fácil vencer os elementos ideológicos contidos no campo educacional, especialmente na formação de professores, nem muito menos lutar contra um sistema poderoso em que uns poucos mandam e a maioria obedece. No entanto, não se pode dar por vencido e entregar-se ao fatalismo do ditado que diz que “quem não pode com o inimigo junte-se a ele”.

Conforme Maués (2003, p. 108)

Contra essa situação alguns movimentos sociais, sindicatos, a sociedade civil, como lugar das lutas sociais e das resistências, tem-se organizado, buscando saídas e alternativas ao modelo neoliberal. Há um sentimento crescente de que se precisa de outra mundialização, de uma globalização diferente daquela que aumentou a miséria, a exclusão, o desemprego, a dívida dos países em desenvolvimento, o número de analfabetos. Cresce o movimento para a criação de uma globalização das lutas sociais, de uma mundialização das resistências, movimentos esses organizados nas diferentes áreas da sociedade, das quais a educação é uma delas.

A globalização das lutas sociais e de uma educação emancipatória é necessária para que se possa romper com a supervalorização dos aspectos econômicos em detrimento dos sociais, e a formação continuada dos professores tem papel preponderante nisto. Uma inflexão em relação às políticas de formação se faz necessária para que se coloque na rota do progresso uma educação verdadeiramente humana e que valorize as pessoas, de modo que possa contribuir para sua formação crítica.

O caminho deve ser o que os professores possam andar juntos com o processo de formação, desde sua concepção à avaliação da política pensada para as ações formativas de um sistema de ensino, pois o docente tem papel fundamental e sua formação assume um caráter de centralidade na execução das políticas de educação.

Portanto, uma formação que nasce das necessidades e anseios dos professores, que leva em conta o contexto de seus sistemas de ensino e a realidade social no cenário atual, deve desajustar à educação aos interesses do capital, de modo que o docente se rebelle contra a lógica imposta pelo poder do capital, especialmente por meio de ações que permitam os professores compreenderem o que há por trás dos processos formativos que valorizam mais a racionalidade técnica em vez da racionalidade crítica. Por enquanto, ainda há a prevalência de uma formação “inspirada” nos modelos impostos pela ordem econômica mundial, com o objetivo de preparar

as pessoas para atuarem no mercado de trabalho, em atendimento às exigências dos grandes empresários. O contrário disto é ocupar os espaços de reflexão e debate sobre as propostas de formação continuada de professores e o que verdadeiramente elas representam, com vistas às mudanças para uma educação progressista, pois permanecer com a proposta de formação como está é, como assevera Freire (2018, p. 97), do ponto de vista dos interesses dos dominantes, o que eles querem é uma educação que imobilize e oculte as verdades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confissão

Ingressei no mestrado e preciso confessar – tenho essa necessidade – que senti muito medo com as primeiras aulas e encontros de orientação. Achava meus conhecimentos muito poucos frente aos grandes debates empreendidos nas salas virtuais. Acalentava-me no fato de estar afastado há muito tempo dos debates acadêmicos e, aos poucos, fui percebendo que tudo o que eu sabia significava tão pouco diante do que eu ainda havia de aprender. Comecei, portanto, a me buscar, a me procurar dentro de minha “ingenuidade” acadêmica... vivi um “eu caçador de mim”, como diz a canção de Milton Nascimento.

Neste percurso, busquei sentidos e lutei contra a própria razão da sobrevivência. Desistir nunca foi minha opção. Parafraseando Djavan na música “Vesúvio”, comecei a procurar saber o que nunca me foi dito para tentar descrever outras formas que habito. Na aula da disciplina de Currículo, pensei: encontrei os lugares nos quais habito neste momento: o da perplexidade e da dúvida. Isso me deixou tão tranquilo porque, finalmente, entendi que nesses lugares também tinha amor.

Saio outro, na certeza do meu inacabamento como gente e como profissional, certo que não sei quase nada, porém cheio de vontade de buscar, de aprender e de plantar e colher sonhos.

Elaborado pelo autor

A proposta da pesquisa em questão foi a de analisar os pressupostos pedagógicos nos quais se ancoram a política de formação continuada dos professores do município de Maranguape, no Ceará. Antes de adentrarmos especificamente na análise da política, buscamos um aprofundamento em relação à formação de professores, sobretudo a continuada. Indagações e reflexões foram feitas no decorrer do percurso dessa pesquisa, no sentido de buscarmos compreensão acerca do modelo de formação adotado pelo município, para que e para quem serve a formação continuada dos docentes.

Com base nas discussões teóricas abordadas nesta dissertação, as quais dão fundamentação a este estudo numa perspectiva qualitativa, foi possível confrontar as convergências e divergências em torno dos conceitos, ideias e percepções sobre a formação continuada de professores com o que há por trás da política de formação do município pesquisado.

Identificamos, por meio das buscas aos acervos bibliográficos sobre a temática da formação de professores, uma vasta publicação em diversos aspectos, com discussões variadas e com uma possibilidade interessante de olhar para o processo de formação continuada de forma ampla, de modo a chegar a conclusões que nos fazem, verdadeiramente, refletir sobre as ações formativas no cenário atual.

Como proposta deste trabalho de pesquisa, realizamos uma análise documental da política de formação continuada (2020) e das diretrizes educacionais (2023) do município de Maranguape com o intuito de descrevermos a concepção de formação continuada presente na política de formação de Maranguape e de discutirmos a política de formação de professores com base no documento do município.

Debruçados sobre esses dois documentos, além de outros que tivemos a oportunidade de conhecer e analisar, tiramos conclusões acerca da pedagogia que dá sustentação às ações formativas e compreendemos que a formação continuada de professores segue uma prática com base nas reformas educacionais em que os organismos internacionais configuraram a educação de acordo com a lógica mercadológica, com fins econômicos claramente ligados ao fortalecimento do capital.

Na proposta de formação do município, pudemos encontrar elementos teóricos que se ligam a um modelo de formação centrado na racionalidade técnica e no pragmatismo, ao tempo em que a política de formação se mostra, em alguns pontos, apreciadora de práticas progressistas de formação, denotando uma contradição que, na prática serve mais ao desenvolvimento de competências do que à formação crítica e humana dos estudantes.

Notadamente, a formação continuada docente executada no município segue o aporte pedagógico que tem como centralidade o trabalho com as competências, normatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as orientações da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, por meio do Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), que também prioriza a pedagogia das competências com fins claros de preparar os alunos para as avaliações externas, sob a alegação de que bons resultados nos testes avaliativos significam aprendizagem significativa e educação de qualidade. Há, neste sentido, uma regulação do trabalho do professor, que é pressionado a dar resultados e que, para isto, há um processo de formação com abordagens técnicas vinculadas ao saber fazer.

A opção por essa pedagogia traz significados e intenções latentes que refletem na formação dos professores e, consequentemente, na dos estudantes. Refletem, sobretudo, na desconstrução de uma educação que se quer emancipatória, que atenda aos interesses sociais, na perspectiva de uma prática educativo-progressista que favoreça à aprendizagem dos alunos, considerando sua realidade e principais necessidades. Portanto, a escolha pelos pressupostos

pedagógicos baseados na pedagogia das competências alinha à instituição escolar aos preceitos políticos e econômicos que servem ao capital.

Destaca-se que a formação com viés técnico, que valoriza o saber fazer, incorpora ao trabalho docente um perfil do professor que se relaciona com o perfil do trabalhador das indústrias, os quais precisam dar produtividade. Assim, o docente competente é o que atinge as metas e o que cumpre às exigências do sistema educacional impostas pelo capitalismo. Neste contexto, é indispensável que se conheça a política de formação de professores e em que implicará na prática docente, sendo essencial que se compreendam os aportes teóricos que embasam essas políticas, principalmente porque elas vêm conceitualmente tratadas com ideias que se dizem progressistas, mas que, no seu cerne, alimentam os interesses do sistema capitalista. Nestes termos, Diógenes (2009, p. 157) assevera que “[...] embora o pretenso caráter progressista dessa suposta nova forma de pensar a formação de professores, percebemos que as formações e as ações encaminhadas não traduzem a verdadeira melhoria na aprendizagem do aluno, assim como parecem concorrer para a legitimação da sociabilidade do capital”.

No caso do Ceará, que apresentou “inovações” em suas políticas educacionais e que norteou o trabalho da formação do município de Maranguape, depreende-se que atende às exigências das reformas educacionais, determinando como deve ser o trabalho do município e elegendo a pedagogia das competências como centro do processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, os pressupostos pedagógicos que dão sustentação à política de formação continuada do município pesquisado relacionam-se ao desenvolvimento das competências dos estudantes e também dos professores. Estes são formados para serem docentes competentes para o alcance dos resultados.

Chama a atenção a adoção dessa pedagogia visto que ela vai de encontro às práticas de uma educação livre, humana, acolhedora e que está interessada no processo de evolução crítica e progressista dos seus alunos, com o objetivo primeiro de mudar essa sociedade que é excludente, violenta e preconceituosa. A necessidade premente dessa sociedade no cenário educacional que privilegia o pragmatismo está colocada “nas mãos” do processo educativo também, já que sem educação e as ações de mudanças por ela provocada, dificilmente conseguir-se-ão as transformações que essa sociedade requer.

Os programas educacionais, determinados por suas leis, inferem à formação de professores práticas que se aproximam cada vez mais do mundo do trabalho, alinhando a escola

ao mercado, impondo sobre a primeira a tarefa de formar seres mais produtivos e menos pensantes. As leis que determinam tais políticas submetem os professores e escolas ao alcance de metas, estimulando a competitividade e o ranqueamento típicos de uma sociedade capitalista, obrigando o docente a adaptar-se a esse mesmo sistema que, contradicoramente, fala em formação humana, porém curva-se uma formação bem mais pragmática. É praticamente um resgate à escola tecnicista da década de 1970, retornando com mais força e disfarçada de educação de qualidade e exigindo mais dos docentes.

Essa contradição é percebida na política do município em questão, uma vez que segue a política de formação de professores do Ceará. O que se tem, nestes temos, é uma formação que prioriza o “como fazer” em detrimento do “vamos pensar”, como se repassasse aos docentes fórmulas a serem aplicadas em sala de aula porque dão os resultados que o sistema quer, e não o que os alunos, professores e sociedade, de fato, precisam. Em vários trechos dos documentos estudados encontramos termos de caráter mais progressistas como “desenvolver os alunos em vários aspectos”, aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática docente”, “educar para transformação social”, dentre outros, e de caráter neoliberal como “elevar os índices”, “trabalhar para o desenvolvimento das competências”, “estudar os padrões de desempenho”, “adequar-se aos sistemas de avaliação”, etc.

Ao analisarmos a políticas de formação de professores e as diretrizes do município, reafirmamos que sua rede de educação tem aprimorado/reproduzido ações de formação, assim como suas instituições de ensino, às exigências legais que fortalecem a racionalidade técnica e prática, em vez de solidificarem um processo que vislumbre a pesquisa, a formação multilateral, a discussão coletiva, o trabalho colaborativo e o foco na aprendizagem significativa dos estudantes. Privilegiam, ainda, os processos de avaliação de desempenho e das competências, afastando a formação do campo educacional e aproximando do mundo empresarial.

Instalou-se um aporte pedagógico que tem como pressupostos o desenvolvimento de práticas individuais dos docentes, logo a formação centra-se no professor, uma vez que este é o principal responsável pelos resultados de seus alunos, fato que acaba por individualizar o processo de formação, retirando o caráter mais colaborativo em que a formação se dá por meio de ações democráticas e dialógicas e que nasce do contexto dos docentes, tendo como principal *lócus* de trabalho a própria escola. O caráter individual do trabalho permite focar no “culpado” ou no “professor competente”, a depender dos resultados numéricos de sua turma. Isto tem

provocado uma pressão sobrecomum aos docentes, inclusive com fatos que permeiam o adoecimento dos mesmos

A opção pela pedagogia das competências, que valoriza a racionalidade técnica, coloca em xeque a formação de professores como prática reflexiva que consiste na reflexão sobre a ação e na ação, motivada por fatores diversos, os quais podem transitar entre uma dificuldade encontrada em sala de aula à busca de sentido sobre sua missão enquanto educador. Como a pedagogia das competências tem a função muito mais de controlar a prática do professor do que fazer refletir sobre ela, há, de certo modo, uma passividade diante das determinações que o sistema lhes impõe sem ao menos questioná-las. Serrão (2002, p. 151) diz que “os mecanismos de controle e legitimidade do saber escolar regidos pela burocracia e meritocracia são os principais obstáculo para a prática reflexiva”, ao passo em que para Lucena e Gomes (2002, p. 164) “a proposta do professor reflexivo nos cursos de formação de professores e profissionais da educação pode adquirir novas nuances se considerarmos o compromisso histórico com a educação e com a profissão docente”.

Depreende-se que a racionalidade técnica e o foco no professor marcam a política de formação continuada dos professores do município de Maranguape, tendo em vista a centralidade do desenvolvimento de competências e habilidades, bem como a realização de atividades de treino, a partir de um planejamento roteirizado, com o objetivo claro que atender aos interesses da economia globalizada.

Levantada a hipótese de que a política de formação continuada dos professores do município adota a pedagogia das competências, pudemos constatar que, de fato, há um dualismo que permeia as intenções de formação, tendendo, na prática, formar os mais de 1.000 professores que participam dos encontros formativos, numa perspectiva técnica, com objetivo claro de se trabalhar as competências e habilidades. Outrossim, não está evidente para nós se a rede municipal de ensino do município, as instituições e profissionais que a fazem tem entendimento claro a quem estão servindo com o modelo adotado.

Entendemos que uma política de formação continuada de professores precisa levar em conta o contexto social vivido no cenário atual. Neste sentido, a formação precisa manter relação com o que temos hoje. Se o que interessa a uma escola que é progressista e inclusiva é mudar essa sociedade excludente e cruel, então não faz sentido se pensar uma formação que alimenta cada vez mais a divisão e desigualdade social. O contrário disto, é colocar em prática

pressupostos pedagógicos que colaborem com as reflexões do professor a fim de que nos rebelemos contra a opressão imposta pela valorização do capital, que estimula a competitividade e que dá vez a quem já tem oportunidade, chamando isto de meritocracia. O discurso desse sistema é que cada um precisa se esforçar para obter “seu lugar ao sol”, e para isto vivemos um jogo de vale tudo, inclusive oprimir, excluir, reproduzir, etc.

Não poderíamos deixar de trazer Paulo Freire (2018) e seu livro, *Pedagogia da Autonomia*, um dos motivos que despertou meu interesse em refletir acerca da formação de professores, quando nos incita a refletir sobre os saberes necessários à prática do professor, principalmente porque sua proposta é questionar a relação formação docente com a prática educativo-progressista, pela qual nos interessamos e nos enchemos de esperança quando pensamos na importância que tem o docente para a construção de uma escola melhor e uma sociedade promissora. A formação, neste aspecto, tem papel fundamental de contribuir com práticas que insurjam contra o sistema opressor e contra o conformismo que tem assolado sobretudo os mais pobres, porque o grande objetivo dos dominantes é que a classe trabalhadora continue submissa a ela, e que não ocupe os espaços de luta, de voz alta e poder.

É imprescindível, que continuemos os debates sobre a formação de professores. As mudanças necessárias a essa política de formação que privilegia a técnica são constantes e qualquer discussão analítico-reflexiva não se esgota ao final de um trabalho como este. Ao contrário, configura-se como um estímulo para que continuemos os debates e levemos à prática nossas discussões, a fim de que elas reverberem, inclusive, nos encontros formativos. Entendemos que nossa função enquanto pesquisa é contribuir para as transformações sociais com o intuito de, em um prazo médio ou longo, possamos compreender que a educação é a grande porta voz dessa sociedade que clama por mudanças.

Por fim, as discussões sobre formação de professores precisam ser contínuas, sobretudo quando se está em um sistema em que grande parte dos indivíduos se rende a ele. Contínua se faz, também, a certeza de que, como gente ou profissional, somos inacabados, característica que nos faz percorrer um processo de busca, de construção e de autoconhecimento. Neste sentido, citamos o grande Milton Nascimento e sua música “Eu caçador de mim”, que nos remete a uma reflexão sobre a busca e os desafios que nos são impostos nos caminhos percorridos.

Por tanto amor, por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou atroz, manso ou feroz
 Eu, caçador de mim

 Preso a canções, entregue a paixões
 Que nunca tiveram fim
 Vou me encontrar longe do meu lugar
 Eu, caçador de mim

 Nada a temer, senão o correr da luta
 Nada a fazer, senão esquecer o medo
 Abrir o peito à força, numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura

 Longe se vai sonhando demais
 Mas onde se chega assim?
 Vou descobrir o que me faz sentir
 Eu, caçador de mim

 Nada a temer, senão o correr da luta
 Nada a fazer, senão esquecer o medo
 Abrir o peito à força, numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura

 Longe se vai sonhando demais
 Mas onde se chega assim?
 Vou descobrir o que me faz sentir
 Eu, caçador de mim.

O processo de busca por mim vivido durante o percurso deste estudo não foi fácil, uma vez que precisei me desprender de minhas ideias construídas enquanto formador e professor. Como pesquisador, precisei, inclusive, render-me a outras concepções e desconstruir conceitos fincados nas práticas por mim desenvolvidas. O próprio processo do curso, o qual tive de conciliar com o trabalho, proporcionou-me intensa reflexão, chegando ao ponto de atestar minha incapacidade, o que foi prontamente rechaçada pela minha orientadora.

As opções que eu tinha seriam mesmo “nada a temer, senão o correr da luta, nada a fazer, senão esquecer o medo”, especialmente pelo momento em que vivemos no Brasil e no mundo, quando as políticas extremistas do neoliberalismo nefasto crescem, quando a ala conservadora se amplia com um discurso que consegue chegar aos mais pobres e os faz acreditar, e quando se tenta a todo custo invisibilizar os interesses da classe trabalhadora e as nossas lutas e resistências, fatos que, indiscutivelmente, afetam o campo pessoal e profissional de cada um e cada uma.

O momento em que finalizo esta pesquisa, muito feliz por poder concluir, mas muito consciente de que grandes são as lutas das quais precisaremos travar, deixa-me esperançoso nesse processo de busca, dado meu inacabamento como homem e profissional e

ciente de que, ao tempo em que as informações circulam muito rapidamente, a desinformação por trás das *fake news* também são uma crescente, o que aumenta ainda mais nossa responsabilidade como educadores e educadoras nesse caminha de busca e de luta.

Esse processo de busca se faz tão necessário, especialmente pelas urgências da transformação, insurgência e mudança. Tratando-se de educação, tais urgências estão intrinsecamente ligadas à formação de professores, processo que, quando atende aos anseios da realidade, faz refletir a prática do docente e o papel do professor diante dos perigos que o sistema capitalista impõe. Nestes termos, faz-se imprescindível que, para empreendermos as mudanças de que precisamos, temos de levar para sala de aula não técnicas e atividades mecânicas, mas ações que permitam com que os estudantes pensem, tornem-se críticos, porque não queremos viver o passado da censura nem o presente que fortalece as desigualdades. Portanto, bradamos como bradou Chico Buarque, “Pai, afasta de mim esse cálice”, porque a opressão precisa ficar para trás, quer seja na história da ditadura brasileira, quer seja no processo educacional que fortalece a produção do capital.

REFERÊNCIAS

- BELINTANE, Claudemir. **Formação contínua na área de linguagem:** continuidades e rupturas. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo.* 2. Ed.- São Paulo, SP: Cengage, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Referencias para formação de professores.** Ministério da Educação (MEC). 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001).
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014).
- BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** orientações gerais. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação Continuada). Conselho Nacional de Educação. 2020.
- CEARÁ. <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/>. Acesso em 20 dezembro de 2023.
- CHARLOT, Bernard. **Formação de professores:** a pesquisa e a política educacional. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHAVES, Edlane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará.** (Dissertação). Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/06/dissertacao-edlane-de-freitas-chaves-2015.pdf> Acesso em 09 março 2023.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.
- DAVIS, C.L.F. et al. **Formação Continuada de Professores em alguns Estados e Municípios do Brasil.** 826 V.41 N.144 SET./DEZ. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/>. Acesso em: 25 março 2023.
- DAVIS, C.L.F. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: FCC/DPE, 2012
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica:** formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

DIÓGENES, L.A.S. **A política de formação de professores de educação básica no contexto da crise estrutural do capital:** o caso Magister/Ceará. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza/Ce, 2009.

FLACH, Simone de Fátima. **Ensino fundamental no Brasil:** previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. Ensaio: Avaliação de políticas públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 739-762, jul./set. 2015

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. **Qualidade do Ensino Fundamental:** Políticas, suas possibilidades, seus limites. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência:** um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 97 Set/Dez 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/#>. Acesso em 02 dezembro 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas:** a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079>. Acesso em: 4 fevereiro 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender:** por entre resistências e resignações. Educação e Pesquisa. v. 41. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/#> Acesso em 4 fevereiro 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática docente. 57ª edição – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação docente e formação do educador:** regulação e desprofissionalização. Educação e Sociedade, v. 24, n. 85, p. 1094-1124, dezembro 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TpMhzhVLmJvtqCGVRqPXGXx/?format=html#> Acesso em 20 maio 2023.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil:** 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, v. 23, n.80, Campinas, Setembro de 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/>> Acesso em: 28 de outubro de 2023.

GATTI, Bernardete. **Didática e Formação de professores:** provocações. Caderno de. Pesquisa. v. 47 n. 166 Out/Dez. 2017 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/#> Acesso em: 28 março 2023.

GATTI, Bernardete **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNQ7gthybkH/?format=pdf>. Acesso em 28 março 2023.

GATTI, Bernardete *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GUEDES, Elizângela Amaral. Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de fortaleza. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3103/1/2011_dis_eaguedes.pdf. Acesso em: 08 março 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2022. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/maranguape/panorama> Acesso em 26 junho 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e Formação do Professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009b. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77)

LIBÂNEO, J. C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. (2012). Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/persistente-dissociacao-entre-o-conhecimento-pedagogico-e-o-conhecimento-disciplinar> Acesso em 04 abril 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001. 148f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

LIMA, Maria do Socorro Lucena, GOMES, Marineide de Oliveira. **Redimensionando o papel dos profissionais na educação:** algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 163-186

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARANGUAPE. **Política de Formação Continuada dos Professores de Maranguape,** 2020.

MARANGUAPE. Diretrizes Gerais para a Educação do Município de Maranguape, 2018.

MARANGUAPE. Estatuto do Magistério. Lei n.1649, de 08 de junho de 2002.

MARANGUAPE. Plano de Cargos e Carreira e Remuneração (PCCR). Lei n. 2242, de 17 de dezembro de 2009.

MARANGUAPE. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Instituído pela Lei 2574/2015, de 18 de junho de 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. **A expansão da educação superior no brasil e as políticas de formação de professores.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia-GO – 2013. Disponível em <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11_2731_texto.pdf> Acesso em 02 abril 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Proformação** (Programa de Formação de Professores em Exercício). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>. Acesso em 10 março 2023

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MOREIRA, Herivelto. **A Formação Continuada do professor:** as limitações dos modelos atuais. 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/279244899_A_Formacao_Continuada_do_Professor_As_Limitacoes_dos_Modelos_Atuais> Acesso em 23 de dezembro de 2023.

MORETO, Júlio Antonio. **Formação continuada de professores** — professores excelentes: proposições do Banco Mundial. Revista Brasileira de Educação v. 25 e250047 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bHkbCfMzMCMsHzyhGgr5QHs/?format=pdf> Acesso em 23 de dezembro de 2023.

COMUNICAÇÕES - Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação - Ano 10 - N° 1 - junho de 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1646>> Acesso em 12 março 2023.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade:** uma análise histórica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWDtG/#> Acesso em 25 março 2023.

PARDAL, Luís António; MARTINS, António Maria. **Formação contínua de professores:** concepções, processos e dinâmica profissional. São Paulo, 20, 1º Sem. de 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100006 Acesso em 09 março 2023.

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel.** Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf> Acesso em 18 de dezembro de 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:** duas faces da mesma moeda? Revista Brasileira de Educação. v. 24. 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/>. Acesso em 28 março 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 163-186

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

POLIDO, Aline Maestre. **A formação continuada de professores como ferramenta de hegemonia do capital: um desafio para a efetivação da pedagogia histórico-crítica.** (Dissertação), 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6311850 Acesso em 03 março 2023.

RUDINIK, Vanessa Aparecida Cchaloupek. **Avaliação de um programa de formação continuada com professores do ensino fundamental II.** (Dissertação), 2015. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2968369 Acesso em 03 março 2023.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas de Formação Continuada para os Professores da Educação Básica.** 2011. Disponível em
<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em 24 abril 2023

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/> Acesso em: 20 fevereiro 2023.

SERRÃO, Maria Isabel Batista Serrão. **Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma verão.** In PIMENTA,, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TONET, Ivo. **Educação e Formação Humana.** Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste. v. 8. n° 9. P. 9-21. 2006.

WARDE, Mirian J. **Educação e estrutura social,** São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.